Diálogo de saberes en comunicación

colectivos y academia

Gladys L. Acosta Valencia
María C. Pinto Arboleda
César A. Tapias Hernández
Coordinadores académicos

DIÁLOGO DE SABERES EN COMUNICACIÓN: COLECTIVOS Y ACADEMIA

Gladys L. Acosta Valencia
María C. Pinto Arboleda
César A. Tapias Hernández
Editores Académicos

UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

COLCIENCIAS
Ciencia, Tecnología e Innovación

EDICIONES CIESPAL

corporación Pasolini en Medellín
Arte y cultura para des-armar mentes

Ciudad Comuna
Corporación para la comunicación

DIÁLOGO DE SABERES EN COMUNICACIÓN: COLECTIVOS Y ACADEMIA

1a. edición: 2016

© Universidad de Medellín
© Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Ediciones CIESPAL
© Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna
© Corporación Pasolini en Medellín
© Corporación Con-vivamos
© Gladys L. Acosta Valencia
© María C. Pinto Arboleda
© César A. Tapias Hernández
© Ángela Garcés Montoya
© David Leonardo Jiménez García

Diálogo de saberes en comunicación: colectivos y academia / editores académicos Gladys L. Acosta Valencia, María C. Pinto Arboleda, César A. Tapias Hernández; editor Leonardo David López Escobar. –1ª ed. – Medellín: Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín; Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Ediciones CIESPAL, Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna; Corporación Pasolini en Medellín; Corporación Con-vivamos, 2016.

310 p.; 17 x 24 cm.
Incluye referencias bibliográficas
ISBN: 9789588922966
ISBN-ebook: 9789588922973

1. COMUNICACIÓN -- ASPECTOS SOCIALES. 2. COMUNICACIÓN -- PARTICIPACION SOCIAL. 3. COMUNICACIÓN Y DESARROLLO. 4. CAMBIO SOCIAL. 5. RAZONAMIENTO. 6. PENSAMIENTO CRÍTICO. 7. MOVILIDAD SOCIAL. 8. DIALÉCTICA. 9. IDENTIDAD COLECTIVA. 10. EDUCACION SUPERIOR -- AMÉRICA LATINA. 11. COMUNICACIÓN -- FORMACIÓN PROFESIONAL. 1. Acosta Valencia, Gladys L. 2. Pinto Arboleda, María C. 3. Tapias Hernández César A. 4. López Escobar, Leonardo David, ed.. 5. Universidad de Medellín. Sello Editorial Universidad de Medellín. 6. Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Ediciones CIESPAL.

CDD 302.2 / D536

Catalogación bibliográfica - Universidad de Medellín. Biblioteca Eduardo Fernández Botero. Daissy Patricia Zea Mejía.

Editor:
Leonardo David López Escobar
Dirección electrónica: ldlopez@udem.edu.co
Universidad de Medellín. Medellín, Colombia
Cra. 87 No. 30-65. Bloque 20, piso 2. Tels.: 340 52 42 - 340 53 35. Medellín - Colombia

Distribución y ventas: Universidad de Medellín
e-mail: selloeditorial@udem.edu.co; www.udem.edu.co
Cra. 87 No. 30-65. Tel.: 340 52 42. Medellín, Colombia

Corrección de estilo:
Lorenza Correa Restrepo; lorenzacorrea@une.net.co

Diseño de portada: Yurilena Velásquez López

Diagramación: Hernán D. Durango T.; hernandedurango@gmail.com

Impresión: Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.
Carrera 69 H # 77-40. Teléfono: 6020808. Bogotá - Colombia

Todos los derechos reservados.
Se prohibe la reproducción total o parcial de esta obra –incluido el diseño tipográfico y de portada–, sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento por escrito de la Universidad de Medellín.
Hecho el depósito legal.

Contenido

Prólogo. Cavilaciones en torno a un diálogo de saberes 11

Presentación 15

Capítulo I
El diálogo de saberes en comunicación o el giro del pensamiento y de la acción en las prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social
Gladys Lucía Acosta V. - César Augusto Tapias H.

INTRODUCCIÓN 23

1.1. PENSAMIENTO CRÍTICO DECOLONIAL Y SUS POSTULADOS DE BASE 24

1.2. PRÁCTICAS METODOLÓGICAS DECOLONIALES 26
- 1.2.1. Pedagogía de la liberación 27
- 1.2.2. La investigación-acción-participación como metodología liberadora 27
- 1.2.3. La antropología visual y el etnodiálogo 28

1.3. TEORÍAS Y METODOLOGÍAS CRÍTICAS: GIROS DEL RAZONAMIENTO Y MODOS DEL PENSAMIENTO 29
- 1.3.1. Del pensamiento abismal y del razonamiento indolente hacia el pensamiento pos-abismal y la ecología de saberes (De Sousa-Santos) 29
- 1.3.2. La visión gnoseológica y antropológica de H. Zemelman 32
- 1.3.3. La negación como método: la propuesta de Rodolfo Kusch 34

1.4. EL DIÁLOGO DE SABERES: ANTECEDENTES 36
- 1.4.1. El diálogo de saberes en lo educativo / pedagógico 37
- 1.4.2. El diálogo de saberes entre la cultura urbana y la académica "occidental" y las comunidades indígenas 39
- 1.4.3 Diálogo de saberes en comunicación y medio ambiente/biodiversidad 39

1.5. EL DIÁLOGO DE SABERES EN COMUNICACIÓN 41
- 1.5.1. Dimensiones del diálogo de saberes 42
- 1.5.2. Cuando el contenido del diálogo de saberes es la comunicación 45
- 1.5.3. La gestión de la comunicación como un recurso en disputa 47

CONCLUSIONES 51

BIBLIOGRAFÍA 51

Capítulo II
Prácticas en colectivos de comunicación
Caso Ciudad Comuna y Pasolini en Medellín
Ángela Garcés Montoya

INTRODUCCIÓN 57
2.1. NOCIONES PRELIMINARES 58
2.2. DESCRIPCIÓN COMPARATIVA DE LAS PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN EN DOS COLECTIVOS QUE INTERACTÚAN EN BARRIOS PERIFÉRICOS DE MEDELLÍN 59
2.2.1. Constitución de sujeto colectivo 62
2.2.2. Prácticas organizativas 63
2.2.3. Prácticas de producción y creación del medio 66
2.3. NUEVAS FORMAS DE RELACIONAMIENTO A TRAVÉS DE PROCESOS DE FORMACIÓN 68
2.4. VALORAR LAS MEDIACIONES Y REDEFINIR LOS MEDIOS COMUNITARIOS PARA LA MOVILIZACIÓN Y EL CAMBIO 71
2.5. PRÁCTICAS DE APROPIACIÓN Y GESTIÓN DE MEDIOS EN LOS COLECTIVOS DE COMUNICACIÓN 74
CONCLUSIONES 79
BIBLIOGRAFÍA 81

Capítulo III
Subjetividades y territorialidades
–Un análisis de tres documentales sociales participativos del colectivo Ciudad Comuna–
Gladys Lucía Acosta V.

INTRODUCCIÓN 83
3.1. DE LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES: EL JUEGO DE DIALÉCTICAS SUBYACENTES 85
3.2. LA DIALÉCTICA ENTRE MACRO Y MICRO-DINÁMICAS 86
3.2.1. El contexto macro. Condiciones de vida en barrios populares de Medellín: la construcción de la memoria 86
3.2.2. Las dinámicas micro-sociales: los colectivos de comunicación 88
3.3. LA DIALÉCTICA ENTRE LAS EXPERIENCIAS Y LAS UTOPÍAS 88
3.3.1. Las experiencias de los sujetos (prácticas de comunicación) 89
3.3.2. Las producciones de comunicación como proyectos de dirección y concreción de utopías 90
3.4. DEL VÍNCULO CON EL TERRITORIO A LAS TERRITORIALIDADES 91
3.5. TERRITORIALIDAD PROPIA E IDENTIDADES COMUNITARIAS: EL CASO DE LOS HABITANTES DE LAS MÁRGENES EN LA COMUNA 8 98
3.5.1. Usos, representaciones y sentires del territorio 98
3.5.1.1. El presente: Experiencias de vida y prácticas cotidianas 99
3.5.1.2. La utopía ¿cuáles son los sueños, los proyectos de la comunidad? 100

3.5.2. Del sujeto popular al sujeto emancipado 101
3.6. LA TERRITORIALIDAD COMUNICATIVA 102
3.6.1. Procesos de investigación y de producción participativa 108
3.6.2. La apropiación de medios comunitarios para la movilización 108
3.6.3. La mediación comunicativa como eje de la transformación 109
3.7. TERRITORIALIDAD COMUNICATIVA Y NUEVAS SUBJETIVIDADES 109
A MANERA DE CONCLUSIÓN 111
BIBLIOGRAFÍA 112

Capítulo IV
La educación superior en América Latina: miradas críticas y apuestas futuras
Gladys Lucía Acosta V.

INTRODUCCIÓN 115
4.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA 116
4.1.1. El proyecto de mercantilización de la universidad 117
4.1.2. Problemas y transformaciones asociadas a lo político, a los modos de conocimiento, a las formas de pensamiento, a las prácticas de investigación y de formación que la universidad promueve 122
4.2. RE-PENSANDO LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: LAS APUESTAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO 127
4.2.1. Por una reforma creativa, democrática y emancipatoria de la universidad, una propuesta política 128
4.2.2. Resistir el embate tecnologicista y posicionar la soberanía informática y nuevas formas de apropiación y de relacionamiento 130
4.2.3. Ampliación del razonamiento y diálogo de saberes 134
4.3. DE CIERRES Y DE APERTURAS 138
BIBLIOGRAFÍA 140

Capítulo V
Prácticas de formación, saberes y subjetividades que promueve la academia
Gladys Lucía Acosta - María Cristina Pinto - César Augusto Tapias

INTRODUCCIÓN 143
5.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA 145
5.1.1. Proyecto político de mercantilización de la educación en Colombia 146
5.1.2. El discurso de la calidad y su incursión en el ámbito educativo 147
5.1.3. Políticas, estrategias de calidad y corpus normativo que rigen la Educación Superior en Colombia 149
5.1.3.1. En torno a la formación 153
5.1.3.2. En torno a la interacción de la universidad con el contexto 154
5.1.3.3. En torno a la investigación 155
5.1.4. Los programas de comunicación en Colombia desde los postulados normativos 157

5.1.5. Aspectos para una reflexión necesaria 160
5.1.5.1. En torno a las subjetividades 161
5.1.5.2. En cuanto a tipos de conocimientos y prácticas que se privilegian 163
5.1.5.3. Formas de relacionamiento 164
5.2. RUTA METODOLÓGICA 165
5.3. CARACTERIZACIÓN DE TRES EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN ... 168
5.3.1. Lo pedagógico: perfiles y procesos de formación 183
5.3.2. Lo curricular: saberes, contenidos y planes de formación 183
5.3.3. Lo didáctico: proyectos de aula; modos de relacionamiento 184
5.3.4. Los vínculos con los contextos: proyectos de extensión, investigación y docencia . 184
5.4. PUNTOS DE CONVERGENCIA ENTRE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN 200
5.5. LOS HALLAZGOS QUE SE PONEN A CONSIDERACIÓN 206
BIBLIOGRAFÍA 208

Capítulo VI
Re-pensando la formación del comunicador en clave del diálogo de saberes

Gladys Lucía Acosta - Ángela Garcés M.

INTRODUCCIÓN 213
6.1. PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN Y LOS SUJETOS QUE LAS AGENCIAN: UN MARCO DE REFERENCIA 214
6.2. LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN 225
6.3. LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN EL ESPACIO ACADÉMICO, EL CASO DE TRES EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN EN MEDELLÍN 233
6.3.1. Las experiencias de formación 234
6.3.2. Puntos de viraje en las experiencias de formación 236
6.3.3. Modos de relación con el conocimiento que promueve la experiencia 237
6.3.4. Modos de relacionamiento intersubjetivo que la experiencia promueve 239
6.3.5. Relación con el contexto 240
A MODO DE CONCLUSIÓN 265
BIBLIOGRAFÍA 266

Capítulo VII
A manera de cierre: hallazgos y proyecciones

María Cristina Pinto - David Leonardo Jiménez García
Coordinadores

INTRODUCCIÓN 269
7.1. HALLAZGOS 269
7.1.1. Prácticas de comunicación de los colectivos de comunicación 269
7.1.1.1. Construcción de sentidos y de sistemas de representación donde prima el diálogo 271
7.1.1.2. Incidencia en procesos de transformación social 272

7.1.1.3. Nuevas voces, nuevas formas de resistencia contra hegemónica 274
7.1.1.4. La generación de sentido dentro de la apropiación de medios 274
7.1.2. Incidencia del trabajo realizado por los colectivos 275
7.1.3. Prácticas de formación en la academia y en los colectivos 277
7.1.3.1. Colectivos de comunicación y sus propuestas pedagógicas 277
7.1.3.2. El modelo formativo de la academia 278
7.1.3.3. Un espejo de dos caras: academia y colectivos 278
7.1.4. Didácticas como espacios de encuentro y vinculación con contextos sociales 279
7.1.5. Modos de organización y de relacionamiento de los colectivos y de la academia 281
7.1.6. Constitución de nuevas subjetividades 282
7.1.6.1. El sujeto potenciado en los colectivos de comunicación 282
7.1.6.2. Subjetividades en el contexto de la formación académica 283
7.1.7. Formas de agenciar los saberes en los colectivos y la academia 284
7.1.7.1. Perspectiva de diálogo de saberes trabajada 285
7.1.7.2. La lógica del acontecimiento: el conocimiento está en todas partes 286
7.1.7.3. La lógica de la razón y de la transmisión de conocimientos 286
7.1.7.4. Dos lógicas que necesitan reconocerse 287
7.1.8. Territorialidades comunicativas 288
7.1.8.1. Los medios como escenarios para evidenciar resistencias 289
7.1.8.2. La universidad debe ocupar la ciudad 290
7.1.9. Qué tipo de comunicación y para qué 291
7.1.9.1. Legitimar los derechos de la comunicación 291
7.1.9.2. Perspectivas teóricas de comunicación para el cambio 292
7.2. EL DIÁLOGO DE SABERES EN COMUNICACIÓN Y LOS ESCENARIOS DE FUTURO 295
7.2.1. La activación y sostenibilidad de los diálogos 295
7.2.1.1. Desde los colectivos hacia las comunidades 297
7.2.1.2. Desde la academia hacia los colectivos 298
7.2.1.3. Desde la academia y los colectivos hacia otros espacios de ciudad y de país 299
7.2.1.4. Entre los colectivos de comunicación 299
7.2.1.5. Desde los colectivos hacia otros espacios de ciudad 301
7.2.1.6. Entre programas de comunicación 303
7.2.2. El Observatorio de Medios como plataforma de convergencia 304
7.2.3. La itinerancia de los resultados y hallazgos de la investigación 306
BIBLIOGRAFÍA 308

Lista de Tablas

Capítulo II. Prácticas en colectivos de comunicación. Caso Ciudad Comuna y Pasolini en Medellín

Tabla 1. Corporación para la comunicación Ciudad Comuna 60
Tabla 2. Corporación Pasolini en Medellín 61
Tabla 3. Categorías para concretar la apropiación de los medios 75

Capítulo III. Subjetividades y territorialidades

Tabla 1. Dimensiones de la apropiación del territorio que hacen los actores comunitarios. Documental ¿Dónde viviremos mañana? 92
Tabla 2. Dimensiones de la apropiación del territorio que hacen los actores comunitarios. Documental: Sabores y colores de mi comuna 94
Tabla 3. Dimensiones de la apropiación del territorio que hacen los actores comunitarios. Documental: Cinturón Verde Genera Desigualdad 97
Tabla 4. Apropiación del territorio desde la mediación comunicativa 102

Capítulo V. Prácticas de formación, saberes y subjetividades que promueve la academia

Tabla 1. Análisis de los enunciados del Acuerdo 3457 158
Tabla 2. Matriz programa comunicaciones UdeA 169
Tabla 3. Matriz programa comunicación social – Corporación Universitaria Uniminuto - Bello . 174
Tabla 4. Matriz programa comunicación social periodismo UPB 179
Tabla 5. Matriz descripción de lo pedagógico y de lo curricular en tres experiencias de formación 184
Tabla 6. Matriz descripción de lo didáctico y de los vínculos con los contextos en tres experiencias de formación 194

Capítulo VI. Re-pensando la formación del comunicador en clave del diálogo de saberes

Tabla 1. Ideologías profesionales (Martín Barbero, 2005) 216
Tabla 2. Modelos pedagógicos (Martín Barbero, 2005) 217
Tabla 3. Comparación de identidades/subjetividades profesionales y de oficios del comunicador 221
Tabla 4. Experiencias didácticas en vinculación con contextos sociales 241

Prólogo
Cavilaciones en torno a un diálogo de saberes[1]

El diálogo es como el cauce de un río: tiene esa generosa condición de contenedor que lo hace obrar como un refugio; pero lo que fluye en él depende exclusivamente de qué materialidad vamos vertiendo y de cuál es la condición de ese fluido que transitará a ritmos diversos y que, incluso, definirá el rumbo del cauce mismo.

Me explico: el diálogo –como el cauce– abre su vientre en una franca disposición al acogimiento, al encuentro; sin embargo, son los sujetos que se cruzan quienes verterán en él lo que emane de sus profundidades. Esos fluidos cobran una materialidad significante: las palabras (aquellas que abren mundos inéditos, aquellas otras que protegen y abrigan; otras más que entierran esperanzas), las gestualidades (minúsculos movimientos que nos denuncian, que revelan sentimientos, emociones, afectaciones y pasiones), los acentos (graves, agudos o acogedores), las tonalidades (que protegen, que alertan, que hacen llamados cariñosos o aquellas otras que corrigen, que sancionan, hay también aquellas tonalidades que condenan) y los ritmos (tiempos lentos, reposados que evocan las cadencias ancestrales; tiempos de pasos firmes, continuos, apresurados, impacientes, que a veces impulsan, con-mueven, pero que otras veces detienen la marcha, paralizan).

Además de estas materialidades, el diálogo supone siempre la presencia en acto o en diferido de cuando menos dos sujetos, incluyendo ese otro que también me habita cuando se trata del monólogo. Por lo tanto, al lado de las materialidades significantes, está el reconocimiento de ese Otro. Por ello el diálogo, para decirlo de manera más clara y contundente, es, fundamental-

[1] Texto de apertura del I Congreso Nacional Diálogo de Saberes en Comunicación, elaborado por Gladys Lucia Acosta V. El evento se llevó a cabo los días 27, 28 y 29 de mayo de 2015 en la Universidad de Medellín.

mente, apertura a la escucha. No es solo verter materias significantes, es reconocer que la palabra diálogo no existe sin que se instale la co-presencia de lo uno y de lo otro. Eso es lo que, a mi juicio, permite que el cauce gane en profundidad y en caudal sin que haya el riesgo de desbordarse o aun corriendo el riesgo de que esto suceda.

De eso se trata, intuyo, la ecología de saberes: de reconocer las posibilidades que guarda el encuentro dialógico en donde el discurso fluye y es depurado en la sabiduría de aquel que sabe escuchar; que se toma el tiempo necesario hasta que germine la palabra, pues, presiente que, una vez madure, esa semilla tomará cuerpo y emprenderá su viaje hacia otro cuerpo con la esperanza de convencer, de conmover, de persuadir, pero desechando de tajo el imponerse.

No hay certeza de lo que pueda ocurrir; podemos tomar todas las precauciones, pero en el encuentro con el otro, en el cruce con lo otro no hay garantías de que aquello que nos anima resulte [...] en ese ir y venir de las palabras; en ese cambio de roles que nutre y da sentido al discurso, siempre habrá lugar para que emerja lo inesperado.

Hay siempre, y es deseable que lo haya, un riesgo, el riesgo de lo desconocido, de lo inédito, de lo que aún no es más que mero destello, intuición, anuncio. No sabremos nunca a ciencia cierta cuáles son los rumbos: senderos, encrucijadas, valles, desiertos por los que transitaremos, pero vale la pena correr el riesgo; el diálogo es también ese viaje que emprendemos cargados de ilusiones, pero que no tenemos la certeza de cuál será su recorrido porque depende de quiénes sean los viajeros que emprenderán el viaje.

Cuando pienso en el diálogo de saberes en comunicación, me doy cuenta de que transcurrieron dos años en un cruce de caminos: los colectivos de comunicación y la academia.

Los ***Colectivos de comunicación,*** esos horizontes juveniles, poblados de fuerzas, de ganas, de sentidos; esos colectivos han logrado verter al cauce esa vitalidad, ese arraigo en los territorios de las márgenes, esa solidaridad y sensibilidad para acompañar al que sufre, para estar del lado de quienes son despojados, desplazados; esa confianza que se teje con la base social comunitaria; esa manera de tejer vínculos, de abrir caminos; ese ímpetu para enfrentar y desvelar las máscaras del poder; para resistir, para insistir, para persistir ; son guerreros de las márgenes, pero sus armas son las tintas con las que trazan los mapas de los barrios; las memorias en los relatos populares; las cámaras con las que están dispuestos a registrar los abusos de

autoridad, los desalojos; los micrófonos para levantar la voz frente a quienes pretenden callarlos. Los colectivos están atentos a los ritmos comunitarios, a los tiempos y los espacios de los acontecimientos; están alertas, son los guardianes que cuidan los sueños en los barrios populares, en las periferias. Son mediadores que han sabido comprender que la comunicación es un arma para la transformación, para la emancipación.

Está también ese ***colectivo híbrido*** poblado de academia y de activismo cultural; ***los pasolini***, antropológos, sociólogos, comunicadores; un colectivo que encarna el diálogo de saberes porque transita en los bordes de la academia, donde son disidentes, desestabilizadores de órdenes pero firmes defensores de teorías y de metodologías desde las cuales se puedan fortalecer el diálogo y los encuentros; son también gestores culturales, si se me permite el término, tejedores de encuentros con los otros: comunidades afro, jóvenes de periferias, víctimas de la violencia, mujeres que luchan para desaprender los mundos construidos por el patriarcado. En estos contextos transfieren sus conocimientos teóricos y metodológicos, las herramientas etnográficas para que los jóvenes, las mujeres, las comunidades afro, los pileros puedan narrar otras historias; aquellas que los representen tal y como ellos se perciben y perciben sus realidades y sus territorios.

De otro lado, Las ***experiencias de formación*** en la academia, los relatos generosos de los maestros y maestras de la UPB, la UDEA y UNIMINUTO quienes han vislumbrado, en las didácticas restauradoras, libertarias, esos micro-espacios de encuentros y de cruces (el aula de clase, un proyecto de extensión solidaria o un proyecto de investigación) que obran las pequeñas revoluciones; están haciendo frente a las tensiones propias de una institucionalidad que también se mueve entre tensiones de proyectos mercantilizadores y de proyectos educativos que quieren ser verdaderas apuestas de calidad.

La academia marca otros ritmos, otras lógicas habitan las estructuras muchas veces férreas, arbóreas para recordar los palabras de Castro-Gómez (2005) en La Hybris del punto cero; su reflexión sobre las colonialidades del saber y del ser que se ejercen y se alimentan en la academia. En medio de una cierta desesperanza que generan las lógicas que han terminado por favorecer el individualismo y la competencia, y que reducen la vida académica a indicadores, florece una esperanza, aquella que emerge en ese micro-espacio en donde los *maestros desestabilizadores* hacen posibles nuevas conexiones con las realidades sociales que requieren, no solo ser explicadas sino comprendidas, intervenidas, transformadas.

Es imperativo que de diálogos como los que ha potenciado el proyecto "Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social" se sigan construyendo los puentes que nos permitan miradas más críticas a la academia; que los razonamientos indolentes (De Sousa-Santos, 2000; 2010), los pensamientos abismales y parametrales puedan ser superados por posturas poscoloniales, por pluriconocimientos, por pensamientos categoriales (Zemelman, 2006) en donde el encuentro de saberes sea una posibilidad; que los saberes de los colectivos, de los actores populares, de las organizaciones civiles puedan también habitar la academia, no como objetos exóticos y extraños, sino bajo el reconocimiento de que estos saberes anuncian otros modos de ver, de sentir, de experimentar la realidad.

Termino esas cavilaciones, tomando prestadas las palabras de Zemelman, que sean estas las que abran este espacio para el diálogo y el encuentro de saberes:

Conocer constituye cada vez más
un arma de la lucha
para imponer y consolidar opciones
que sean las puertas de entrada
para hacer de la historia
un espacio de gestión de proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

Castro-Gómez, S. (2005). La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada 1750-1816. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar.

De Sousa-Santos, B. (2000). Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Vol. 1. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Colección Palimpsesto. DESCLÉE DE BROUWER. Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica_de_la_razon_indolente.pdf (Consultada 10/11/2014).

_____ . (2010). Decolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce & Extensión Universitaria de La República.

Zemelman, H. (2006). El conocimiento como desafío posible. Colección Conversaciones Didácticas. México: Instituto Politécnico Nacional e Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina.

Presentación

El libro *Diálogo de saberes en comunicación* es resultado del proyecto "Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social", un diálogo de saberes con experiencias de comunicación en Medellín que interactúan en sectores de periferia. Proyecto cofinanciado por COLCIENCIAS y desarrollado por la Universidad de Medellín y tres colectivos de comunicación: Corporación para la *comunicación Ciudad Comuna; Corporación Pasolini en Medellín* y *Corporación Con-vivamos.*

En el marco de la citada investigación, *Diálogo de saberes en comunicación* constituye el segundo libro que, no obstante ser una producción autónoma en cuanto a su estructura y sentido, exhibe una cierta continuidad con el libro *Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social*, dedicado a los colectivos de comunicación: sus procesos, sus lógicas de acción e interacción, sus vínculos con la base social comunitaria y, en general, con las poblaciones de las márgenes; los tipos de impacto y la incidencia que logran, los modos de apropiación del territorio y los sentidos que les confieren a las márgenes. Todo ello, en el contexto de una indagación teórica y experiencial por la comunicación para el cambio, la comunicación alternativa y la comunicación ciudadana.

Diálogo de saberes en comunicación propone, entonces, una mirada capaz de articular y de poner en relación dialógica dos escenarios de prácticas y de saberes que, ordinariamente, marchan por caminos diferentes; ellos son: *los colectivos de comunicación* y las *experiencias de formación en la academia*. De este modo, desde una apuesta teórica transdisciplinar y desde el reconocimiento de que, tanto los saberes académicos, populares y de experiencia, como las prácticas y las metodologías desde las cuales estos se producen y circulan tienen un legítimo derecho a existir. El libro construye un horizonte de fundamentación, al tiempo que explora las posibilidades que ofrece a la comunicación para el cambio social el trabajo en clave de un diálogo de saberes.

En el capítulo uno: *Diálogo de saberes o el giro del pensamiento en las prácticas de comunicación para la movilización y el cambio,* Gladys Lucía Acosta V & César Augusto Tapias H. coordinan la construcción de un marco de referencia desde el cual sea posible pensar una comunicación para el cambio social. En este propósito, recogen y sintetizan los postulados centrales del pensamiento crítico latinoamericano, que obran como fundamento epistémico, ético y político del diálogo de saberes. Asimismo, los autores exploran las prácticas y las metodologías decoloniales que emergen en la diversidad y que implican un giro del pensamiento y de la acción en lo que, a todas luces, constituye un escenario alternativo al proyecto moderno. En este contexto, tras una exploración de los antecedentes de investigación y de acción del diálogo de saberes, construyen una definición propia del diálogo de saberes cuando su contenido es la comunicación.

En el capítulo dos: *Prácticas de comunicación en colectivos de comunicación Ciudad Comuna y Pasolini en Medellín,* Angela Garcés M. confronta los sentidos de las márgenes que construyen, por una lado, la visión técnica racional desde la oficialidad; por otro lado, la visión de los colectivos desde sus prácticas de mediación comunicativa en el trabajo con comunidades o grupos humanos que se apropian de los territorios de periferia en Medellín. En este contexto, la autora analiza las producciones audiovisuales, bien del documental etnográfico, en el caso de Pasolini en Medellín o, bien, del documental social participativo, DSP, en el caso de Ciudad Comuna.

En el capítulo tres: *Subjetividades y territorialidades. Un análisis de tres documentales sociales participativos del colectivo Ciudad Comuna,* Gladys Lucía Acosta V. examina las producciones del documental social participativo de Ciudad Comuna con miras al reconocimiento de los modos de apropiación del territorio, tanto de los actores comunitarios, como de los colectivos en sus procesos de mediación comunicativa. De este modo, la autora reconoce, en el marco de las dialécticas subyacentes a la constitución de subjetividades, cómo las prácticas de comunicación, que agencian los colectivos en sectores de periferia, están potenciando la construcción de nuevas subjetividades: la del sujeto popular, la de los colectivos de comunicación y la del comunicador comunitario. La pregunta por las subjetividades está vinculada a los modos de apropiación del territorio, es decir, a las territorialidades; cuando estas se constituyen a partir de la mediación comunicativa se habla, entonces, de una territorialidad comunicativa.

En el capítulo cuatro: *La Educación Superior en América Latina: miradas críticas y apuestas futuras,* Gladys Lucía Acosta V., en el propósito de con-

textualizar las condiciones que definen el ámbito académico y la Educación Superior en Colombia, explora tanto los diagnósticos que se han hecho a la Universidad en cuanto institución, como las propuestas renovadoras de los estudios críticos latino e iberoamericanos. Según la autora, este recorrido por las deconstrucciones de los sentidos de la Educación Superior constituye un escenario fructífero, tanto para analizar las tendencias y perspectivas de los procesos de formación universitaria en Colombia, como para pensar la formación de un comunicador en clave de diálogo de saberes.

El capítulo cinco: *Prácticas de formación, saberes y subjetividades que promueve la academia,* Gladys Lucía Acosta V.; María Cristina Pinto A.; & César Augusto Tapias H. exploran, con miras a una caracterización de tres experiencias de formación en comunicación en Medellín (Comunicación Social-Periodismo, UPB; Comunicaciones, UDEA; y Comunicación Social-Periodismo, UNIMINUTO, Sede Bello), las políticas, estrategias y direcciones que rigen la Educación Superior en Colombia, de tal modo que pueda entenderse que, más allá de las decisiones institucionales, de Facultades y de Programas, las prácticas de formación enfrentan tensiones entre lo instituido (que obliga desde las normativas y estrategias de dirección y evaluación), las apuestas institucionales, según misiones y modelos pedagógicos, y las apuestas pedagógicas de maestros en los micro-espacios de las didácticas. A la luz de este postulado, el capítulo avanza, tanto hacia una descripción de las lógicas, los saberes, los modos de relacionamiento que pueblan el mundo académico como hacia el análisis de las experiencias didácticas de maestros desestabilizadores que, desde los microespacios de las aulas, le están apostando a la construcción de subjetividades en clave de diálogo de saberes.

En el capítulo seis: *Repensando la formación del comunicador en clave del diálogo de saberes,* Gladys Lucía Acosta V. & Ángela Garcés M. presentan, por un lado, una revisión panorámica de los estudios, reflexiones y propuestas de perfiles de formación en comunicación; por otro lado, la exploración de propuestas teóricas y metodológicas en la construcción de subjetividades en relación con la formación. De este modo, las autoras logran identificar las tensiones entre la Universidad, como ámbito instituido, y las didácticas restauradoras, como escenarios instituyentes, y analizar las tensiones y los puntos de viraje que pueden potenciar la constitución de una *subjetividad emancipada*: *el comunicador en clave de diálogo de saberes*.

En el capítulo siete: *Hallazgos y proyecciones,* María Cristina Pinto y David Leonardo Jiménez García coordinan un trabajo que recoge, por un

lado, la síntesis de los hallazgos, los aprendizajes, la incidencia y los impactos que en colectivos de comunicación, comunidades de periferia, experiencias de formación en comunicación en Medellín y en la ciudad deja la investigación en prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social: un diálogo de saberes; por otro lado, los retos, desafíos y potencialidades que perfila el proyecto como escenarios futuros para pensar y actuar en una comunicación que empodere a los ciudadanos; una comunicación que promueva el valor de lo público, la construcción de la paz y la solidaridad en el reconocimiento de la diversidad y el pluralismo; en síntesis, una comunicación que ayude a la construcción de país.

Autores

GLADYS LUCÍA ACOSTA VALENCIA

Licenciada en Español y Literatura y Magister en Educación de la Universidad de Antioquia. Docente asociada Universidad de Medellín, integrante del grupo de investigación Comunicación, Organización y Política. Su trabajo investigativo se orienta en dos líneas Discurso y Comunicación; Prácticas de comunicación y Diálogo de saberes. Coautora de varios libros, entre ellos: Colectivos de comunicación y apropiación de medios (2013); Participación Política en redes sociales: el caso del aplicativo grupos en Facebook (2012); Participación política juvenil (2012). Coautora y Editora de los libros Estudios del Discurso en Colombia (2005); y, Pensar la comunicación III. (2013). Ha publicado varios artículos en la línea de los estudios del discurso y la semiótica en revistas nacionales e internacionales. Investigadora Principal y Coordinadora del proyecto Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social: un diálogo de saberes, Cofinanciado por COLCIENCIAS. E-mail: gladyslucia286@gmail.com

CÉSAR AUGUSTO TAPIAS HERNÁNDEZ

Productor Audiovisual EICTV (1996), Sociólogo de la U. de A. (2001) y magíster en Antropología Social UNAL (2008). Desde 2005, profesor universitario en varias facultades de Comunicación y Ciencias Sociales en Medellín & Bogotá, además de miembro fundador de la Corporación Pasolini en Medellín, donde ha sido coordinador de la línea de investigación (2010-2012), director de la organización (2013) y co-responsable de proyectos audiovisuales como el cortometraje El Hilo (2012), la serie para televisión

Rodando por Antioquia (2013), y el documental etnográfico Ni libre ni asalariado (2015).

Es el autor de las etnografías "Fumando mañas. Construcción del sentido social de la realidad en un contexto de ilegalidad" (2010) e "Historias de familia. Etnografía delirante sobre el amor, las drogas y la violencia" (2015).

MARÍA CRISTINA PINTO ARBOLEDA

Comunicadora social egresada de la Universidad Externado de Colombia. Doctora Cum Laude en Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Experta en Información Internacional y Países del Sur por la misma Universidad. Actualmente se desempeña como profesora-investigadora de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín. Especializada en temas de comunicación para el desarrollo, ha desarrollado principalmente sus actividades profesionales en UNICEF (España y Nepal). Con experiencia investigativa en los campos de la sociología de la juventud y en Tecnologías de la Información y la Comunicación.

ÁNGELA GARCÉS MONTOYA

Historiadora, magíster en Estética de la Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora asociada de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín. Investigadora en la línea Comunicación y Culturas juveniles del grupo de investigación Comunicación, Organización y Política. Experiencia investigativa en los campos de culturas juveniles, colectivos juveniles de comunicación y participación política juvenil.

Entre sus publicaciones: Pensar la comunicación (Editora, 2006). Vigencia y prospectiva de la comunicación-Jóvenes, identidad y cultura (Editora, 2009). Nos-Otros los jóvenes. Territorios musicales urbanos (2010), Participación política juvenil (coautora, 2012). Apropiación de medios en colectivos de comunicación (coautora, 2013). Divulgación de investigaciones en revistas especializadas: Última Década (Chile), Versión-Estudios de Comunicación y Política (México), Estudios Sociales (Colombia), Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación (Colombia). E-mail: agarces@udem.edu.co

DAVID LEONARDO JIMÉNEZ GARCÍA

Objetor de Conciencia desde 1999. Comunicador audiovisual del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Integrante y fundador de la Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna (2009). Investigador académico y comunitario en temas de memoria, comunicación, territorio, educación para la paz y objeción de conciencia. Gestor de la construcción pedagógica de la metodología de Documental Social Participativo (2011-2015). Director de documentales sociales participativos realizados con Ciudad Comuna: Dónde viviremos mañana (2011), El jardín de dudas (2013), La dignidad que emerge de las laderas (2014).

Editor de las publicaciones *La comunicación haciendo escuela* (2013), *Metodologías en diálogo de saberes para la apropiación del territorio* (2014), *Desde mi territorio* (2015).

Coordinador de la sistematización de la experiencia del Observatorio de Comunicación, derechos y territorio, de la Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna en la Comuna 8 de Medellín (2013-2015). E-mail: leojiga@gmail.com.

Capítulo I

El diálogo de saberes en comunicación o el giro del pensamiento y de la acción en las prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social[1]

Gladys Lucía Acosta V.
César Augusto Tapias H.

INTRODUCCIÓN

> *"(…) comprender que el saber no es inocente, produce poder".*
>
> *Foucault, M.*

Este capítulo se propone reflexionar sobre el diálogo de saberes como horizonte de sentidos y como ángulo político desde el cual es propio pensar las prácticas, los procesos, los modos de relacionamiento, las metodologías y los saberes que, a propósito de la comunicación para la movilización y el cambio social, agencian tanto los colectivos de comunicación (que interactúan en sectores de periferia en Medellín) como la academia (caso de tres experiencias de formación en Medellín). Para tal fin, el capítulo se estructura de la siguiente manera: *En primer lugar*, una revisión al pensamiento crítico decolonial y a sus postulados de base, con los cuales se pretende derrumbar la armadura del pensamiento colonial. Esta revisión del pensamiento crítico decolonial responde a la convicción según la cual estos postulados obran como fundamento epistémico, ético y político del diálogo de saberes. *En segundo lugar*, se trata de reconocer las prácticas decoloniales que emergen en la diversidad (cultural, lingüística, religiosa, social, económica y política) y que se constituyen, a la manera de un giro del pensamiento y de la ac-

[1] Una versión simplificada de este capítulo está en proceso editoral. Acosta, G. L. y Tapias, C. A. (2016, en prensa) "Diálogo de saberes en comunicación: *Bases teóricas y metodológicas de una comunicación para la emancipación*. En: E. N. de Arnoux y G. Olave (coords.), *Problemas actuales de retórica política: abordajes colombianos*. Buenos Aires: Cabiria Ediciones. editorial.

ción, en escenarios alternativos al proyecto moderno. En este contexto, se reconoce, en primera instancia, la propuesta por una pedagogía de rupturas para una educación liberadora de Freire; en segundo término, el trabajo de Fals Borda en perspectiva de una sociología comprometida en donde se promulga el papel de los resultados de investigación en la construcción de una conciencia de los grupos y de las comunidades que, en sus prácticas, producen conocimientos, donde se cifran los cimientos de lo que hoy conocemos como *investigación, acción, participación*; en tercera instancia, el aporte de Jean Rouch desde la antropología visual y el etnodiálogo como perspectiva metodológica; en cuarto lugar, se reseñan las experiencias teóricas y las metodologías críticas que, en su conjunto, abogan por un giro del pensamiento y del razonamiento, de tal forma que se pueda avanzar de un pensamiento abismal, parametral y subyugado, y de un razonamiento indolente (De Sousa-Santos, Zemelman y Kusch) a un pensamiento categorial, cosmopolita y liberador que potencie la emancipación y el diálogo de comunidades de saber. En este sentido, se recuperan: la visión gnoseológica y antropológica de Zemelman con su propuesta de un sujeto potenciador y constructor de la historia; la ecología de saberes como epistemología contra-hegemónica que propone De Sousa-Santos; y, finalmente, el método de negación como escenario de reconocimiento del pensamiento andino, eje del pensamiento seminal de Kusch; en quinta instancia, se presenta el diálogo de saberes, iniciando con un rastreo de antecedentes que concluye con la definición de los principios que terminan por caracterizar las diversas propuestas examinadas; en sexto término, con la revisión de antecedentes se abona el terreno para avanzar hacia una definición propia del diálogo de saberes; la determinación de sus condiciones y de sus dimensiones cuando su contenido es la comunicación; asimismo, se precisa la línea de los estudios del discurso: *las teorías de la enunciación*, que sirven de referente al análisis de los procesos de enunciación y comunicación cuando se trata de prácticas de mediación para el cambio social y la emancipación. Por último, se esbozan algunas conclusiones.

1.1. PENSAMIENTO CRÍTICO DECOLONIAL Y SUS POSTULADOS DE BASE

> *"Un estilo de pensamiento que se basa en la distinción ontológica y epistemológica."*
>
> *Said, E.*

El proyecto decolonial constituye un norte en nuestra apuesta por una *comunicación en clave de diálogo de saberes* porque retoma de manera crítica

diálogos constructivos con diferentes proyectos intelectuales y políticos de distintas latitudes del mundo, con el propósito de construir una alternativa para reflexionar acerca del sentido de pensar desde la especificidad histórica y política de (nuestras) sociedades contemporáneas. Esta apuesta latinoamericanista encarna un profundo poder de crítica hacia los paradigmas clásicos y dominantes cuando propone otros principios de inteligibilidad de la historia, del presente (y del futuro), de las jerarquías naturalizadas, de los conocimientos, de los silenciamientos, de las narrativas, de las tecnologías, de las corporalidades, de las subjetividades y de las agencias. Ya que este pensamiento busca intervenir decisivamente en la discursividad propia de las ciencias modernas para configurar otros espacios de enunciación, de producción de conocimiento, resulta pertinente para nuestro interés por indagar en otras posibilidades de hablar/narrar/enunciar sobre mundos y conocimientos de modos diferentes a los que se han erigido como únicos.

El grupo de intelectuales que compone el proyecto decolonial (Dussel, 2000; Lander, 2000; Escobar, 2003; Castro-Gómez, 2005; Maldonado-Torres, 2005; Mignolo, 2005; Césaire, 2006; Grosfoguel, 2007; Quijano, 2007) ha debatido la díada Modernidad/colonialidad, inspirados en las teorías críticas europeas y norteamericanas de la Modernidad: el *grupo Sur Asiático de estudios subalternos* (Spivak, 1988; Guha, 1997; Chakabarty, 1992), la *teoría feminista chicana (Nancy, 1994; Pérez, 1999; Zavella, 2002; Nieto Gómez, 2010)* y la *filosofía africana (Fanon, 1973; Said, 2004)*, que han posibilitado la comprensión de otros procesos de formación donde los comunicadores se construyan como agentes mediadores, movilizadores, generadores de cambios (de pensamiento). De tal forma que el proyecto es orientador de nuestra apuesta por el diálogo de saberes, dada la reflexión continuada sobre el conocimiento que producen los grupos explotados, oprimidos, periferizados, expulsados hacia las márgenes del proyecto moderno noratlántico (aun anclado en nuestras cabezas). La modernidad europea no ha logrado constituirse como una representación total de la realidad. Ha privilegiado, eso sí, unos lugares de enunciación al tiempo que no permite que veamos otros; en ese contexto, emerge el proyecto decolonial como una guía para ver/contar/saber esos otros mundos a través de lo que Paul Virilo (1997) llamó: deslocalización global, o desanclaje de la Modernidad. Hacer ruptura, desarmar ideas desde el aquí y el ahora marginalizado.

Pero ¿cómo derrumbar la armadura del pensamiento colonial presente en la modernidad?

Si el colonialismo se refiere a la estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y el trabajo en una población determinada, los detenta otra de diferente identidad, la colonialidad es más profunda; engendrada en el colonialismo ha sido impuesta como una forma de producir subjetividad de un modo distorsionado y distorsionante que, junto a la violencia, es el más eficaz instrumento de control social del capitalismo.

Solo una postura crítica nos deja ver que ese proceso crea víctimas: el indio colonizado, el esclavo asalariado, la mujer subyugada, el medio ambiente explotado; Franz Fanon nos diría: "mira, ya quedan pocos indios, ya quedan pocas selvas". ¡Emancipar la subjetividad del periferizado que la colonialidad del poder constituyó!, tal y como lo propone Aníbal Quijano, padre fundador del proyecto decolonial, quien sienta cátedra de otra historia a partir de la herida colonial, desde donde operó lo que hoy se conoce como la erradicación de la heterogeneidad, o más aún su subordinación, hecho que continúa desplazando/invisibilizando/negando otros saberes y otros puntos de vista.

1.2. PRÁCTICAS METODOLÓGICAS DECOLONIALES

"Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra"

Freire, P.

La opción decolonial es un pensamiento que surge de la experiencia de morar en la exterioridad, en las fronteras creadas por la expansión de la modernidad europea, noratlántica, en la diversidad lingüística, religiosa, social, subjetiva, económica y política del mundo. Sería en esa diversidad multicultural altamente compleja donde puede crear-se una opción alternativa al proyecto moderno. Es en esas fronteras desde donde nuestros referentes se deben resignificar: entender las palabras dentro de las márgenes no hegemónicas ni jerárquicas sino heterárquicas. Es decir, un mundo de estructuras en las que no existe un punto de base que gobierne a los demás sino donde todos los niveles ejercen un grado de influencia mutua frente a diferentes aspectos, atendiendo a coyunturas históricas específicas. Veremos más adelante cómo la acción de los colectivos de comunicación va un paso más adelante que la universidad en el marco de esta perspectiva. Ya no podemos hablar de un simple proyecto de descolonización, sino más bien de una perspectiva de colonial (giro de pensamiento y acción) que complemente la descolonización llevada a cabo durante los siglos XIX y XX. Ahora bien, la principal práctica

decolonial para que emerja desde nuestro lugar otra forma de pensar (nos), la constituye la adecuación/alteración/imaginación de los modos de relacionamiento de los actores involucrados en una dinámica de poder colectivo. Se hace imperativo pensar las prácticas que posibiliten ese giro:

1.2.1. Pedagogía de la liberación

Paulo Freire (1977; 1993; 1997; 1999), con su propuesta de una pedagogía del oprimido, constituye un modelo de ruptura, de cambio y de transformación radical. A partir del presupuesto según el cual la alfabetización (entendida como concienciación) y, por consiguiente, toda la tarea de educar, solo es auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad local, regional y nacional, en la medida en que este pierda el miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia, y sobre todo de solidaridad, Freire nos invita a lograr aprendizajes conjuntos, en compañía de los demás, para comenzar a desbaratar la propuesta individualista del capitalismo y generar comunidades solidarias y cooperativas. Sin duda, esta acción colectiva fortalece la libertad de pensamiento y la interacción horizontal.

1.2.2. La investigación-acción-participación como metodología liberadora

Fals Borda (1981; 2003) le apuesta a una sociología comprometida, no solo por el abordaje de temáticas relevantes en el contexto histórico y social, como la reforma agraria, la pobreza rural, entre otros, sino porque promulga que los resultados de la investigación no se destinen únicamente a multiplicar el acervo de la ciencia o a apoyar la inteligencia de las élites que dirigen al Estado; estos conocimientos deben retornar a las personas que los han producido, a fin de que puedan examinar la situación y tomar conciencia de sus propios problemas. De esta manera, Fals Borda propone al investigador como un mediador que ayuda a aflorar el pasado en medio de muchas experiencias que apuestan por un futuro. Pero un elemento más adquiere trascendencia frente al papel de esta sociología liberadora, que el investigador trabaja de manera colectiva en jornadas de intercambio con campesinos, dirigentes y militantes: se trata de unas experiencias que prepararon el terreno para una de las investigaciones de mayor alcance elaboradas por el sociólogo colombiano, "La historia doble de la costa" (1981), trabajo que resulta de su contacto con organizaciones campesinas en el departamento de Córdoba, con quienes había establecido unas relaciones y se sentía espiritualmente conectado. Allí el investigador quiso innovar, no solo en el método de exposición, sino en el

método de investigación, usando las vanguardias literarias latinoamericanas para superar el tradicional informe sociológico y optar por la representación del diálogo que el autor logró en el campo. Su trabajo resulta una narración a dos voces con la modulación científica, es decir, documental, conceptual y metodológica en la página derecha; con un carácter anecdótico, coloquial y descriptivo de los campesinos en la página izquierda. La formulación de los procedimientos estratégicos utilizados para esta investigación es lo que hoy se conoce como *investigación acción participativa*, una expresión que le ha servido al investigador para recalcar que el conocimiento se adquiere y se aplica con el consentimiento de los miembros de la comunidad. Ya no es solo otra comunicación la condición para el giro: otra forma de construir el conocimiento es determinante.

1.2.3. La antropología visual y el etnodiálogo

La Propuesta de Jean ***Rouch*** (2003) y sus alcances se pueden comprender mejor a partir de dos anécdotas que ilustran, claramente, su proyecto metodológico. Jean Rouch fue un ingeniero francés durante la avanzada colonial que los galos desarrollaron en África como parte de su estrategia por dominar los territorios asignados tras la Primera Guerra Mundial. Su misión era que la construcción de estructuras, como puentes y barricadas, fuera la forma de acercar el desarrollo al África francófona, o fantasmal, como la había descrito Michel Leiris en 1935. Un día los africanos vinculados a la obra de ingeniería decidieron no asistir al trabajo porque justo aquel día debían hacer rituales a sus dioses. La gendarmería estaba dispuesta a obligar la culminación del trabajo, a fuego si fuese posible; pero Rouch, el ingeniero, se interpuso y decidió seguir a los nativos en compañía de su cámara fotográfica. Jamás regresó a estas labores de infraestructura que hablaban del poder colonial francés. En adelante, Rouch se hizo etnógrafo, y en compañía de los nativos inició la producción de más de 30 películas a través de las cuales nos permite conocer el mundo según la perspectiva africana. Pero es una segunda anécdota la que explica de forma más coherente el aporte dialógico de esta antropología visual compuesta con los otros. Tras la posproducción de la película "A la casa del hipopótamo" (1947) Rouch, el etnógrafo, decidió mostrar la película finalizada a los nativos que fueron registrados mientras intentaban cazar al gran animal. La secuencia cúspide de la película es la representación de esa experiencia de sobrevivencia, pero la escena estaba musicalizada, y los nativos que asistieron a la exhibición preguntaron la razón por la cual se escuchaba música entre los hombres que se aprestaban al ataque. "No es posible que haya música, pues asustaría al hipopótamo y no podríamos cazarle." Tras esta

idea surgió lo que se conoce como el *etnodiálogo*, una apuesta de interlocución inter-subjetiva que propone el acercamiento de las partes involucradas en la investigación: el sujeto observador y los sujetos observados son quienes conjuntamente le otorgan validez a sus representaciones.

1.3. TEORÍAS Y METODOLOGÍAS CRÍTICAS: GIROS DEL RAZONAMIENTO Y MODOS DEL PENSAMIENTO

"Conocer constituye cada vez más un arma de la lucha [...]".
Hugo Zemelman

La preocupación por el saber, por sus lógicas de construcción, circulación y reproducción, está estrechamente vinculada a la indagación por los modos del razonamiento que se privilegian, a las representaciones sociales que construimos y, por ende, a las imágenes de realidades que edificamos. En el propósito de escudriñar las raíces de lo que constituye, bien, la inercia del pensamiento (Zemelman, 1989; 1992 I y II; 1998), bien, el imperativo de un razonamiento indolente y un pensamiento abismal (De Sousa-Santos, 2000; 2010) que se ha construido desde la aniquilación de lo Otro, bien, la negación de un pensamiento propiamente americano (Kusch, 1970, 1975), este apartado propone un recorrido por los postulados de base y por las metodologías que los tres autores señalados desarrollan. Asimismo, cada uno de ellos presenta alternativas con las que hacerle frente a la radical negación de otros modos de pensamiento y de razonamiento que lo único que han provocado es lo que De Sousa-Santos (2000) denomina epistemicidio. De este modo, se reconocen las posibilidades de una *ecología de saberes*; las potencialidades de un *pensamiento categorial*; la conveniencia de incorporar la *negación como método* en el pensamiento popular. Estas propuestas nos acercan a terrenos inéditos para repensarnos en nuestros hábitos, en nuestros modos de relacionamiento y en la construcción de conocimientos situados que resulten pertinentes a nuestras realidades latinoamericanas.

1.3.1. Del pensamiento abismal y del razonamiento indolente hacia el pensamiento pos-abismal y la ecología de saberes (De Sousa-Santos)

Iniciamos este recorrido con la exploración de las categorías clave que constituyen uno de los postulados de base del trabajo de De Sousa-Santos (2000; 2010), según el cual el pensamiento occidental se ha configurado a partir del *razonamiento indolente* y de la *lógica del pensamiento abismal*.

Es desde el reconocimiento de las consecuencias que devienen de este tipo de pensamiento y de la forma de razonamiento que este engendra que se pueden comprender las alternativas que, en clave decolonial, va delineando este pensador latinoamericano.

El pensamiento abismal construye líneas globales que operan como sistemas de distinciones entre "*este lado de la línea*" y "*el otro lado de la línea*". Estos sistemas de distinciones se configuran a partir de la negación radical de la co-presencia, de tal modo que constituyen paradigmas según las lógicas que orienten el sistema de distinciones. Es así como a *este lado de la línea* aparecen las tensiones entre aquello que se hace *visible* y que, por tanto, cobra una existencia, mientras que al otro lado de la línea se ubica lo que se invisibiliza, aquello a lo que se pretende eliminar de cualquier realidad. En el primer caso, las tensiones se presentan entre la lógica de la *regulación/emancipación,* mientras que el otro lado de la línea, la tensión se produce entre la *apropiación y la violencia*.

En el campo del conocimiento, la lógica regulación/emancipación, a este lado de la línea, reconoce la existencia de *la filosofía*, *la ciencia* y la *teología*; sin embargo, a pesar de que reconoce y da existencia a la razón y a las verdades filosófica y religiosa, delega en la *ciencia moderna* el monopolio de la distinción universal entre las formas de verdad y el criterio de cientificidad. La ciencia moderna adquiere un orden de superioridad incuestionable frente a otras formas de conocimiento. En cuanto al otro lado de la línea, el paradigma que surge de la tensión entre la lógica *apropiación/violencia* niega la existencia, invisibiliza otras formas de conocimiento: populares, laicos, plebeyos, indígenas; todos ellos son conocimientos de creencias, opiniones, magia, idolatría o comprensiones intuitivas y subjetivas. Todos ellos se caracterizan por ser inconmensurables e incomprensibles al no utilizar métodos o procedimientos científicos aceptables; de modo que, estos conocimientos solo podrán llegar a ser objeto o materia prima de investigaciones científicas. En este contexto, los paradigmas de regulación/emancipación y apropiación/violencia están en permanente tensión y, en ocasiones, como está ocurriendo en el actual momento de auge del capitalismo global, la balanza parece inclinarse a un desborde e, incluso, a una asimilación del paradigma de regulación/emancipación por parte del paradigma de apropiación/violencia[2].

[2] Al respecto se recomienda la lectura completa del texto Decolonizar el saber, reinventar el poder (De Sousa-Santos, 2010) en donde el autor ilustra el funcionamiento de estas lógicas en el período colonial y el resurgimiento del pensamiento colonial en esta época.

Frente a esta forma de pensamiento que la ciencia moderna ha privilegiado y que ha sido el abono para el florecimiento de un razonamiento indolente, un razonamiento que desprecia y desecha la experiencia, Santos propone un pensamiento pos abismal que implica o compromete la ruptura radical con los modos occidentales modernos de pensar y actuar; un pensamiento que exige pensar en términos no derivados, es decir, en perspectiva del otro lado de la línea que ha sido el reino de lo impensable. Se trata, en definitiva, de un pensamiento ecológico; un pensamiento cuya novedad es su profundo sentido de incompletud; un pensamiento que nos invita a reconocer otros modos de entendimiento distintos al occidental; un pensamiento que nos alerta sobre la multiplicidad de las comprensiones híbridas.

El ***cosmopolitismo subalterno*** es un contra-movimiento constituido por un conjunto extenso de iniciativas, movimientos que funcionan en red, organizaciones y colectivos que, animados por el *ethos* redistributivo basado en los principios de igualdad y de reconocimiento a la diferencia, le apuestan a una globalización contra-hegemónica, que haga frente a la exclusión económica, social, política y cultural. Esta iniciativa se enmarca en una *sociología de las emergencias* y propone, por un lado, una resistencia epistémica que sirva de fundamento a una resistencia política; y, por otro lado, un pensamiento alternativo de alternativas. Este tipo de pensamiento sitúa la perspectiva epistemológica en la experiencia social del otro lado de la línea, es decir, hace referencia al Sur Global como metáfora del sufrimiento humano sistémico e injusto.

Asimismo, el ***pensamiento pos abismal*** es un aprendizaje desde el Sur, que se sustenta en la epistemología del Sur y que confronta la monocultura de la ciencia moderna con la *ecología de los saberes*; una ecología que se basa en el reconocimiento de la pluralidad de un conocimiento heterogéneo con interconexiones continuas y dinámicas entre sus componentes; un conocimiento que se fundamenta en la idea de que todo conocimiento es inter-conocimiento. De este modo, el pensamiento abismal tiene como condición la co-presencia radical que significa que prácticas y actores de ambos lados de la línea se asuman como contemporáneos en términos iguales; además, implica concebir simultaneidad como contemporaneidad que, a su vez, tiene como exigencia el abandono de la concepción lineal del tiempo.

En este orden de ideas, el pensamiento pos abismal se reconoce como ***ecología de saberes*** que advierte la diversidad epistemológica del mundo, al tiempo que reconoce la existencia de la pluralidad de conocimientos de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu más allá del conocimiento científico.

La ecología de saberes tiene dos premisas básicas: la primera de ellas es que todo conocimiento tiene *límites internos* (restricciones en intervenciones del mundo real) *y externos* (intervenciones alternativas, posibilitadas por otras formas de conocimiento); la segunda tiene que ver con la concepción misma del conocimiento que se asume como intervención de la realidad, tomando distancia de aquella consideración que limita el conocimiento a la representación de la realidad. De otro lado, la ecología de saberes, en su condición de contra-epistemología, propone un uso contra-hegemónico del conocimiento científico. La ecología de saberes reconoce, por un lado, que la credibilidad de una construcción cognitiva es medida por el tipo de intervención del mundo real que permite o que previene; por otro lado, que toda forma de conocimiento mantiene prácticas y construye sujetos. De esta manera, la ecología de saberes expande el rango de la intersubjetividad como inter-conocimiento y el carácter testimonial de los saberes. Asimismo, la ecología diferencia objetividad analítica de neutralidad ético-política.

De otro lado, la ecología de saberes favorece jerarquías dependientes del contexto, según resultados pretendidos o alcanzados en diferentes prácticas de conocimientos; en síntesis, la ecología de saberes constituye una epistemología desestabilizadora que diferencia entre la ***acción conformista***, constituida por prácticas rutinarias, repetitivas y reproductivas y la ***acción con clinamen*** que es creativa y que se basa en el viraje y la desviación leve, y se expresa en la capacidad de cruzar líneas abismales.

1.3.2. La visión gnoseológica y antropológica de H. Zemelman

Frente al pesimismo que deriva de los fracasos de la razón instrumental, la obra de Zemelman (1989; 1992; 1998) por un lado, se propone recuperar la esperanza y la visión utópica de la realidad; por otro lado, se inscribe en lo que podríamos denominar una visión gnoseológica la cual, a partir de una deconstrucción crítica a la perspectiva cientificista que privilegia la explicación científica y margina otras formas de conocimiento de la realidad social, propone una revisión de nuestros hábitos de pensamiento, al tiempo que aboga por una nueva racionalidad que incluya otros modos de conocimiento y, por ende, otros modos de acercamiento a la realidad histórica y social. Se trata, en definitiva, de una propuesta que elige como ángulo de lectura lo político, a fin de ampliar, tanto la visión de la historia como la visión de la política.

Es decir, se trata de sustituir la idea de historia como sucesión lineal de situaciones que conduce al progreso, para entenderla como un proceso complejo de voluntades sociales y, por ende, como horizonte de posibilidades

hacia el futuro; asimismo, se trata de comprender la política más allá del quehacer operativo que la confina a la esfera del poder, para concebirla como construcción de proyectos resolutivos en el plano de las contradicciones inmediatas. Lo anterior implica, a su vez, ubicarse en la lógica supuesta por la relación presente- futuro, de tal manera que el conocimiento deje de asumirse como reconstrucción de lo devenido para aprehenderse como apropiación del futuro, lo que permite la activación de lo real dado y no su simple explicación. Esto es así, puesto que la realidad social, más que ser un objeto susceptible de ser observado, es una construcción social en atención a la idea de futuro que se tenga.

En este contexto, lo político es concebido como la capacidad social para re-actuar sobre las circunstancias determinadas de manera que se pueda imponer una dirección al desenvolvimiento socio-histórico. De ahí que, como lo afirma Zemelman (1989):

> Lo político nos coloca ante la necesidad de recuperar la dimensión utópica de la realidad [...] nos enfrentamos a una urgencia de futuro que nos obliga a concebir lo que es producto del pasado como una situación abierta a posibilidades no previstas, en virtud de las potencialidades que contiene, constituyendo un desafío que debe afrontarse debido a que conceptualiza la realidad en términos del dándose del momento dado (p. 29).

La obra de Zemelman, tal y como lo plantea Romo Torres (s. f.) constituye, al lado de una apuesta epistémica por una racionalidad ampliada (en donde, además de las funciones cognitivas, se reconoce las exigencias ético-políticas), una visión antropológica que se propone recuperar al sujeto en sus posibilidades de historicidad. De este modo, *hombre* y *realidad* son dos categorías clave en el pensamiento de Zemelman. En el hombre se articulan diversas funcionalidades: cognitivas, volitivas, afectivas e imaginativas, y la realidad es también una articulación compleja y heterogénea de fenómenos. Es así como el reconocimiento de la realidad por parte del sujeto requiere la comprensión de los dispositivos epistémicos: ***formas de razonamiento*** (la *crítica* como ampliación de la racionalidad, que implica el desarrollo de la conciencia y la dimensión colectiva de los sujetos; y la *totalidad* como forma de organizar el conocimiento desde la exigencia de totalidad y el imperativo de articular los fenómenos); ***determinación de una articulación de base*** (desde el vínculo de la modalidad dialéctica entre *determinación/indeterminación*; *instalación* y *apropiación* a fin de dar cuenta de las mediaciones en la especificidad histórica de los fenómenos); ***problematización de coordenadas habituales*** (la necesidad de realidad, el rescate de la dialéctica, la necesidad de conciencia histórica;

todo ello como exigencia de objetividad en la potenciación de lo dado); ***la concreción y el despliegue del fenómeno*** (la concreción como articulación entre momento y coyuntura; el despliegue como articulación entre ritmo y contorno a fin de transformar la historia en experiencia y transformar la historia en existir).

En síntesis, la epistemología de la conciencia histórica altera nuestros modos de relacionarnos con la realidad, transforma la utopía en experiencia existencial y en acceso a las modalidades, histórica y epistémica, y posibilita asumirnos como sujetos constructores.

En esa perspectiva gnoseológica y antropológica desde la cual Zemelman invita a repensar los modos de constitución de las subjetividades, apreciamos el trabajo de Torres Carrillo (s. f.) en la medida en que concreta, por un lado, las dialécticas que obran en la constitución de las subjetividades; por otro lado, en lo que podríamos enunciar como una operación de su propuesta metodológica que, sin lugar a dudas, favorece la aplicación de la perspectiva teórica y metodológica en contextos específicos en los que es propio pensar la constitución de subjetividades emancipadas.

El modelo analítico se propone desvelar los procesos subyacentes a la constitución de sujetos sociales a partir de la dialéctica entre lo macro-histórico y sus procesos de objetivación, y los microdinamismos sociales con sus procesos de subjetivación. De este modo, el modelo contempla las siguientes categorías: ***planos de articulación*** entre la *memoria* y la *utopía* en los que se trabajan las *necesidades*, las *experiencias* y los *proyectos*; ***momentos del análisis*** que incluyen *lo individual (*lo familiar y lo cotidiano*), lo colectivo (espacios de reconocimiento común) y la fuerza del proyecto* (capacidad de desplegar), y ***los niveles en el recorte de observación*** que comprenden lo *morfológico* (enunciación y límites conceptuales), lo *problemático* (concreción del sujeto) y los *cierres conceptuales* (transformación del problema sujeto en objeto).

1.3.3. La negación como método: la propuesta de Rodolfo Kusch

Los estudiosos del pensamiento de Kusch (Pérez, 2003 y 2010; Fernández (2010); Tasat, 2013; Rogna, 2013) coinciden en afirmar que el gran valor de la obra de este pensador radica en el interés, siempre manifiesto, por comprender y desvelar el carácter originario del pensamiento popular, del pensamiento andino y la necesidad de reconocer y de poner en relación dos modos de racionalidad que existen en América: la occidental y la del hombre americano. En el contexto de una indagación por el diálogo de saberes,

resultan claves los siguientes postulados que están presentes en la obra de Kusch (1953; 1976):

En primer lugar, (Kusch, 1953, citado por Pérez, 2010: 28) indagó, caracterizó y puso en relación las dos racionalidades presentes en América: la occidental y la del hombre indígena. La primera está centrada en el ser, la relación causal y el pensamiento analítico, y el saber que de esta racionalidad emana es un saber acumulativo, enciclopédico y cuantitativo; la segunda se erige en el estar, en el hábitat, en el territorio, en lo colectivo y en lo comunitario; es un pensar seminal, es origen y fuente que se gesta en el interior del sujeto y que se cultiva cuidadosamente para lograr una comprensión intuitiva de la realidad, una comprensión cercana a los afectos.

De este modo, Kusch tuvo la convicción de que el pensamiento americano no podía ser un anexo al pensamiento racionalista europeo. Es en este sentido que se debe comprender el método dialéctico y de negación que propone Kusch (Pérez, 2010), pues, se trata de la dialéctica de negación que es, al mismo tiempo, autoafirmación; es un movimiento de resistencia que frente a la invasión colonial y de un pensamiento racionalista europeo que solo puede ver a América como un objeto, inerte y sin historia, susceptible de manipular para la propia utilidad económica y cultural, se propone conocer a ese otro que había sido negado: el hombre americano. El carácter dialéctico del pensamiento de Kusch radica justamente en la co-presencia, en la complementariedad de las dos formas de pensamiento, pues, en lugar de reproducir la negación del pensamiento occidental, aboga por el reconocimiento de dos racionalidades. Se trata, entonces, de un pensar diferente, un pensamiento emancipador que se apoya en tres vertientes: la filosofía, la antropología (indispensable para entender los modos de vida de América) y la vida espiritual americana, incluyendo en esta última los mitos, las expresiones religiosas y todas las formas del arte, con sus diversos lenguajes.

En segundo lugar, el Estar, como generador del "nosotros" (Fernández, 2010). Propone el autor reconocer a Kusch como filósofo pionero en la diferenciación entre el ***ser*** y el ***estar:*** mientras el ser tiende a la permanencia, a lo esencial y habitual, el nosotros alude a un estado pasajero, circunstancial, contingente; sin embargo, es lo que vincula con un desde dónde y por ello su condición de arraigo, el estar de pie, en forma firme, dispuesto al movimiento. El estar compromete un nosotros como experiencia en comunidad, en relación con el pueblo, en relación con la tierra, no para explotarla y usufructuarla, sino en su condición religante (religiosa); de ética comunitaria; de realidad y simbolicidad. En este sentido, como lo señala (Tasat, 2003) la *estarlogía* es

el aporte más nombrado del pensamiento de Kusch, en su diferenciación con el recorrido filosófico del ser occidental, donde el miedo, la ira, en América, se configuran en la espacialidad de la inquietud, en lo dinámico de la vida, rescatando el silencio, el ayuno, como notas características del mero estar, "en el fondo de todo no estoy yo, sino que estamos nosotros": la filosofía del posicionamiento colectivo.

En tercer lugar, Kusch (citado por Rogna, 2013) diferencia entre la estructura cultual ciudadana y la estructura cultural indígena. Estas dos modalidades están ligadas a dos lugares o ámbitos: la ciudad y el ámbito rural, respectivamente. Esta diferenciación explora las formas que adoptan las dos lógicas de pensar/ concebir e interactuar: el pensamiento causal y el pensamiento seminal.

El pensamiento causal (propio de la ciudad y que se encarna en el intelectual de clase media) es el pensamiento calculador, coherente con la visión analítica y el solucionismo intelectual; está sometido al objeto y orienta una filosofía del tener y del llegar a ser alguien a través de lo que se tiene y acumula; según Kusch (citado por Rogna, 2013), es lo propio de una existencia inauténtica que ha engendrado una cultura esnob. El pensamiento seminal, por su parte, tiene como antecedente el pensar meditativo heideggeriano; es un pensamiento que encuentra la superación, si se quiere dialéctica, a una posición irremediable, casi siempre mediante la ubicación de la unidad conciliadora en un plano trascendental. A diferencia del pensamiento causal, esta modalidad se desplaza sobre la negación de todo lo afirmado. Además, este pensar se encuentra ligado a una visión global del mundo que parte de la afectividad para derivar en un salvacionismo emocional, según Kusch (citado por Rogna, 2013), propio de la actitud del indígena. Se trata de una existencia auténtica, que es comparable con la existencia de los pueblos sanos que se nutren de la cultura popular, el pensamiento mítico, la cultura simbólica, que mantienen viva la pregunta por el ser en medio de la crisis cultural de Occidente, al tiempo que encarna el momento de partir irreductible para elaborar una respuesta en torno al ser en América.

1.4. EL DIÁLOGO DE SABERES: ANTECEDENTES

"El humano es el "otro" y el "otro" no es, jamás, una cosa".
Rouch, J.

El diálogo de saberes como perspectiva epistémica y como ángulo político no es nuevo; se ha estado poblando con experiencias y proyectos de inves-

tigación, particularmente en la línea más cercana a la *investigación, acción participación*. A continuación se reseñan, a partir de tres campos (*lo educativo/ pedagógico*; *encuentros academia/comunidades indígenas y campesinas, y afrodescendientes*; *crisis ambiental y seguridad humana*), los trabajos y las experiencias que ofrecen una visión panorámica sobre las tendencias y las perspectivas desde las cuales se están orientado el trabajo y la reflexión en diálogo de saberes.

1.4.1. El diálogo de saberes en lo educativo / pedagógico

En esta categoría se reúnen trabajos y experiencias que, pese a su diversidad de orientación y finalidad, coinciden en la puesta en cuestión del modelo jerárquico que ha caracterizado los modos de relación intersubjetivos y de conocimientos que median, tanto los vínculos entre los procesos de enseñanza/aprendizaje, como aquellos que son propios de la investigación.

- **Del diálogo de saberes al diálogo de ignorancias. Reflexiones para politizar la acción pedagógica y pedagogizar la acción política[3] (Cerón, 2011)**

En este trabajo, *el diálogo de saberes* es un ***cómo hacer*** que surge de la educación para la democracia en tanto parte del supuesto según el cual todos los seres humanos portan un saber para compartir; de manera que lo pedagógico se constituye en ese escenario que hace posible que esos saberes entren en conversación en pie de igualdad. En este contexto, el *diálogo de saberes* constituye un instrumento en donde el acto educativo se construye en democracia a partir del reconocimiento de elementos tales como: la diversidad y la pluralidad; la validez de los distintos tipos de conocimientos; la posibilidad transformadora que logra, a partir del encuentro de saberes, producir nuevos saberes, nuevas formas de relacionamiento; el rescate de la autonomía, la autoestima y el empoderamiento de los sujetos. Una de las conclusiones más significativas de este trabajo es la propuesta de concebir el diálogo como una mayéutica de saberes y de ignorancias; es decir, una mayéutica que deje aflorar la aporía, y que haga que esa incomodidad de enfrentarse a lo desconocido no se asuma como un problema sino como una oportunidad.

- **El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud (Bastidas & Otros, 2009)**

[3] Artículo de Esperanza Cerón Villaquirán (2011) que reflexiona sobre la estrategia de educación de la Corporación Viva la Ciudadanía, Colombia, entre otras.

Este artículo presenta una reflexión sobre el "diálogo de saberes", como propuesta alternativa al modelo educativo tradicional utilizado en salud. El diálogo de saberes, más que una propuesta pedagógica, es una posición ontológica fundamentada en el respeto y en la práctica de relaciones horizontales y democráticas. Parte de reconocer al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino, y a los humanos como seres inconclusos, que se construyen en su relación con el otro y con el mundo. El diálogo de saberes es un proceso comunicativo en el cual se ponen en interacción dos lógicas diferentes: la del conocimiento científico y la del saber cotidiano, con una clara intención de comprenderse mutuamente. Uno de los aportes más significativos de este trabajo es aquel en donde se reconoce que si bien el diálogo constituye un escenario donde se ponen en juego verdades, conocimientos, sentimientos y racionalidades diferentes, en la búsqueda de consensos se admite la presencia y se advierte la necesidad del respeto frene al ***disenso***. En este sentido, el diálogo en la educación es un encuentro entre seres humanos –educandos y educadores– donde ambos se construyen y fortalecen: un diálogo donde ambos se transforman.

- **Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva (Ghiso, 2000)**

En este trabajo, el profesor Guiso propone entender el diálogo de saberes como un tipo de "hermenéutica colectiva" donde la interacción, caracterizada por lo dialógico, recontextualiza y resignifica los "dispositivos" pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades. De este modo, el autor le apuesta al diálogo de saberes, entendiéndolo como eje estructurante de las prácticas investigativas comunitarias y de educación popular, destacando los tránsitos y las huellas que dejan las tensiones entre globalización/diversidad, entre ataduras/articulaciones. Con foco en el asunto: "las raíces hermenéuticas del diálogo de saberes", el texto construye lo que, sin duda, configura una ruta a partir de la interpretación de las tensiones y de las dialécticas: entre las ataduras (respecto a construcciones hegemónicas de globalización) y las articulaciones (rupturas de esas interpretaciones y el reconocimiento de esas realidades como ámbitos de articulación); la potenciación de la diversidad a partir de la reflexión sobre las prácticas; el desarrollo de una semántica de los hechos; la interpretación de la acción humana como una *práctica hermenéutica* con diseños metodológicos que se trabajan por núcleos: histórico, territorial y de interacción que favorecen la interpretación crítica de la realidad social.

1.4.2. El diálogo de saberes entre la cultura urbana y la académica "occidental" y las comunidades indígenas

En esta línea de trabajo, las memorias del Primer Encuentro Amazónico de Experiencias en Diálogo de Saberes[4] constituyen un referente obligado. Estas memorias tienen, además del valor que le es propio al proceso de construcción y edición de memoria, el valor de abrir una reflexión sobre *el diálogo de saberes* más allá de constituir la plataforma de los encuentros entre comunidades, organizaciones y académicos. Es así como el diálogo de saberes se pone en cuestión. De este modo, se problematiza la propia denominación de las producciones indígenas, ¿son saberes o son conocimientos? Además, la propia convocatoria al diálogo se pone en cuestión, toda vez que se indaga por los significados, sentidos y funciones de los conocimientos, los saberes y las racionalidades de las cuales ellos provienen.

En el marco de estas memorias de experiencias en diálogo de saberes, rescatamos la discusión en torno a las comprensiones que, tanto desde la cultura urbana / occidental (y de manera particular en la academia) como desde las comunidades indígenas se tiene de conocimientos y de saberes. La diferenciación entre conocimientos factuales (datos que cobran valor en situación) y aquellos que resultan del ejercicio de la racionalidad que nos hace miembros de una determinada "civilización" es clave para reconocer que lo que se pone en diálogo no son exactamente los saberes, pues estos no existen en realidad más que como abstracción ideológica interesada. De este modo, los que entran en diálogo son los actores; y para el caso del diálogo entre la cultura urbana-occidental y la "bosquesina" e indígena, hay que empezar por reconocer que se trata de dos sociedades distintas para quienes el conocimiento se usa con finalidades diferentes.

1.4.3. Diálogo de saberes en comunicación y medio ambiente/biodiversidad

En este ámbito recuperamos el trabajo Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable[5] (Leff, 2004).

---

[4] Evento que se realizó en Leticia en noviembre de 2008. La iniciativa de este y otro evento que le precede y que se realizó en el Cauca, hacen parte de proceso de convocatorias de COLCIENCIAS en Diálogo de Saberes, y cuyo propósito ha sido "propiciar el desarrollo de investigación intercultural.

[5] Artículo publicado en Revista Latinoamericana Polis (2004).

A partir del reconocimiento de que la crisis ambiental es un síntoma (en el ser, en el saber y en la tierra) del límite de la racionalidad universalista, totalizadora y objetivista del conocimiento que terminó con la cosificación y economización del mundo, se advierte que el ecologismo es el intento por recuperar la unidad de ese mundo resquebrajado que, con la disyuntiva entre el ser y el ente (la naturaleza), ha llegado a su límite con la crisis ambiental. En este contexto, han sido varios los intentos por recuperar la unidad de la aventura civilizatoria, al tiempo que se va desarrollando el discurso del desarrollo sostenible como un punto de articulación para recomponer una visión unificada de mundo, fracturada por la crisis del desarrollo y el límite del crecimiento económico. De este modo se construye el discurso del desarrollo sostenible que fundamente la idea de un *futuro común*. Este discurso ha terminado por configurar una bitácora programática que, sin embargo, no alcanza a construir una ética, una deontología, una racionalidad práctica o una ruta crítica para alcanzar fines de sustentabilidad. La construcción de un futuro común, fundado sobre el discurso del desarrollo sustentable, pone el foco de la discusión en las formaciones discursivas que se proponen resignificar la naturaleza y confrontan las políticas dominantes del desarrollo sostenible. Se trata, pues, de una disputa de sentidos. En este contexto, Leff explora dos vías que están disputando el sentido sobre el discurso de la sustentabilidad: el concepto de *racionalidad comunicativa,* de Habermas, y el concepto de *Otredad,* de Emanuel Lévinas, que apunta a la relación ética, anterior y más allá de toda ontología, en la construcción de un porvenir sustentable. Las dos vías se contrastan en el concepto de racionalidad que lleva a desarrollar los principios de un diálogo de saberes en la construcción de sociedades sustentables. En conclusión, el autor postula que la formación de una racionalidad ambiental es un proceso de renovación del mundo, de decontrucción de los fundamentos de la civilización occidental y de las falacias de la globalización económica, y que el diálogo de saberes apunta: hacia un renacimiento que surgirá del encuentro de los seres ahí que habitan el mundo desde sus culturas y sus condiciones existenciales; desde donde nace lo nuevo en el encuentro con la otredad, la diversidad y la diferencia; sin jerarquías, desde el derecho humano a hacerse un lugar en el mundo y a ser con los demás, y que tras esto subyace una recuperación, un futuro sustentable.

La revisión de experiencias en diálogo de saberes permite reconocer que, no obstante la pluralidad de ámbitos, así como de ángulos o perspectivas en las que se instala el diálogo de saberes, es posible, en primer lugar, identificar las conceptualizaciones que intentan dotar de sentido la experiencia; de este modo, el diálogo de saberes se presenta como escenario de encuentro; como

postura política, ética, epistémica, ontológica; como ruta metodológica que vincula técnicas y herramientas etnográficas, de la IAP, la hermenéutica, la dialéctica, la mayéutica, la etnografía y la etnometodología, etc. En segundo lugar, independientemente de cuáles sean el énfasis y el sentido que se les confiera, hay unos puntos de convergencia que parecen obrar como principios éticos y políticos que orientan el trabajo que supuesta o realmente se inscribe en diálogo de saberes. Cabe mencionar los siguientes:

- Disposición al reconocimiento del otro (subjetividades) y de lo otro (saberes, conocimientos).
- No hay verdades absolutas, el valor del conocimiento depende del contexto de uso, de su funcionalidad y del valor que le confieran las sociedades en un momento histórico determinado.
- La pérdida de la fe ciega en la razón ilustrada y la búsqueda de una racionalidad ampliada, más gnoseológica, pues reconoce que la razón occidental (instrumental) se erigió sobre la idea de unidad y de univocidad; forjó el valor de "verdad" en un tipo de conocimiento, el científico, y desechó la experiencia como fuente de conocimiento.
- La realidad y la historia como construcciones de los sujetos.
- La pregunta por la dimensión ética en la relación con el otro; el mutuo reconocimiento.
- Reconocimiento de modos de relacionamiento intersubjetivo más horizontales; lo que supone repensar el poder, pues no se trataría de un poder que se ejerce sobre otro, sino de un poder como capacidad de construir juntos.

1.5. EL DIÁLOGO DE SABERES EN COMUNICACIÓN[6]

"El conocer, como práctica social, genera cohesiones".
Ghiso, A.

Entendemos *el diálogo de saberes* como un espacio de encuentros y de reconocimientos en la diversidad, que privilegia relaciones de tipo horizontal, al

[6] Este apartado se construye sobre la base de unos talleres trabajados por el grupo de investigación Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social. De este modo se toman los aportes y las reflexiones de los colectivos Pasolini en Medellín, Ciudad Comuna y la corporación Con-Vivamos; así como los aportes y reflexiones del grupo de investigadoras de la Universidad de Medellín.

tiempo que valora el disentir y las tensiones que ponen a prueba la creatividad de los participantes para construir propuestas inéditas.

En esta definición que se propone, entran en juego cuatro aspectos que resultan claves: en primer lugar, *el diálogo de saberes* constituye un espacio de *encuentros* en donde se tejen vínculos; se construyen confianzas para que los sujetos que entran y se comprometen en relación dialógica puedan hacer audibles, perceptibles y comprensibles sus voces. En segundo lugar, el diálogo supone siempre el *reconocimiento* del otro (subjetividades) y de lo otro (saberes, conocimientos, creencias, valoraciones, experiencias); reconocimiento que invoca un modo de relacionamiento que tiende a la horizontalidad, sin negar las posibilidades de que emerjan líderes que potencien procesos. En tercer lugar, el diálogo de saberes reconoce el valor del *disenso*, propio de la heterogeneidad, de la diversidad y de la pluralidad de ideas, de lenguajes, de racionalidades, de pensamientos, de emociones y de estéticas. Es en el marco de las *tensiones*, del desorden, del caos donde emergen los quiebres, los destellos, las epifanías que potencian construcciones inéditas, que a partir de la fuerza de una palabra, de la emergencia de una idea, se detonen otras ideas que no hubiesen sido posibles sin el impulso que confieren esas enunciaciones que le preceden. El diálogo es también una actitud política, pues reconoce que es en el disenso, en la diferencia, donde se pone a prueba la creatividad humana; un disenso que no niega la existencia del otro, que no pretende borrarlo; un disenso que reconoce las distintas relaciones que se pueden tejer (alianzas, solidaridades, oposiciones, contradicciones, etc.).

1.5.1. Dimensiones del diálogo de saberes

El diálogo de saberes es, pues, de naturaleza compleja; por esta razón, y con el propósito de ir mostrando sus múltiples rostros, se precisan a continuación las dimensiones que lo atraviesan.

- **Dimensión política**

El diálogo de saberes es una apuesta hacia la construcción de prácticas de des-jerarquización, reforzando la transformación de la lógica de dominación y subordinación, en la lógica de solidaridad y colaboración; de ahí que se plantee una conversión de los sujetos/objetos (que por tradición en la visión y concepción de la ciencia moderna han sido reconocidos como objetos de investigación) en sujetos. Por otro lado, es indispensable especificar que cuando los colectivos aluden al poder están pensando en el empoderamiento como capacidad para juntar y construir juntos, en el contexto de las tensio-

nes que le son propias a los procesos locales y comunitarios. De otro lado, a partir del reconocimiento de las distintos tipos de fuerza que emergen, el diálogo de saberes se propone construir alianzas, de tal modo que se pueda trabajar juntos en la deconstrucción de las modalidades del poder que se ejerce como dominación, y se pueda constituir un horizonte de prácticas como otro mundo posible.

- **Dimensión epistémica**

El diálogo de saberes encuentra en los postulados del pensamiento crítico y decolonial sus fundamentos, puesto que se trata es de reconocer las lógicas de dominación y de aniquilación euro-centristas que han terminado por des-echar o hacer invisibles otros modos de pensar, de actuar, de sentir, de conocer que hoy reclaman, además de su legítimo derecho a existir, las posibilidades de luchar por que prevalezcan o, cuando menos, por que se reconozcan sus lógicas y sus modos de significar, de representar y de intervenir las realidades sociales en las que les es propio vivir. En este contexto, además de los postulados de base del pensamiento crítico decolonial y de las propuestas metodológicas en clave decolonial (ver apartados 1 y 2), el diálogo de saberes se reconoce en la propuesta contra-hegemónica del pensamiento pos abismal (De Sousa-Santos, 2010) que aboga por *la ecología de saberes*, desde el reconocimiento y la necesidad de la co-presencia de prácticas, de saberes, de modos de relacionamiento. Es en este ámbito en el que cobran fuerza los postulados, por un lado, de De Sousa-Santos (2000), particularmente su crítica a una razón indolente, impotente (reposa en la consideración de que nada se puede hacer porque todo obedece a una necesidad exterior), arrogante (en libertad de demostrar su propia libertad); en síntesis, una razón que construye una visión determinista del mundo y que produjo un pensamiento occidentalizado en donde todo acontecer transcurre entre parámetros de espacio y tiempo que contraen el presente y dilatan el futuro. La propuesta de Santos es hacia una nueva racionalidad "cosmopolita", emancipatoria. Este tipo de racionalidad permitirá contraer el futuro (a partir de una sociología de las emergencias) y expandir el presente (a partir de una sociología de las ausencias); en definitiva, se trata de una apuesta por un pensamiento prudente para una vida decente. Por otro lado, de Zemelman (2006) con su propuesta de un conocimiento como desafío posible; conocimiento que supone el paso de un razonamiento parametral que ha privilegiado el pensamiento teórico y el conocimiento científico hacia un razonamiento categorial, desde el cual se puedan construir otras realidades posibles. En ambas propuestas se destaca la necesidad de ampliar el razonamiento y de revisar los hábitos

de pensamiento, pues se ha terminado por construir un sentido común, incapaz de cuestionar los parámetros que limitan al pensamiento mismo. En el encuentro entre colectivos y academia se trata de reconocer el potencial del conocimiento experiencial, el vínculo con el territorio y la base social; las metodologías participativas que tienen los colectivos; asimismo, la riqueza de las teorías críticas para comprender, aprehender y sistematizar las realidades sociales. Retomando a De Sousa-Santos (2005) se trata de explorar usos contra-hegemónicos de los conocimientos científicos.

- **Dimensión intersubjetiva**

El diálogo se establece entre sujetos, portadores de acumulados de conocimientos, experiencias, emociones, pasiones, creencias. Por ello, el diálogo de saberes es espacio de interacciones entre diversidades. En nuestro caso se trata de vínculos entre los colectivos de comunicación, sujetos colectivos que, a su vez, están constituidos por individualidades que encuentran en estos escenarios las condiciones de posibilidad (prácticas, modos de relacionamiento, vínculos con el territorio y con las comunidades, construcción de memorias) para constituirse como sujetos colectivos que logran una identidad en sus luchas populares, en las territorialidades de las márgenes y en la apropiación de medios para el empoderamiento y la emancipación; a su vez, la academia constituye un horizonte de constitución de subjetividades, en medio de las tensiones entre el proyecto global de mercantilización y las apuestas de maestros/investigadores desestabilizadores de los órdenes establecidos (Acosta & Tapias, 2015). En el diálogo de saberes ningún sujeto es objeto, los colectivos y los actores de la academia crean alianzas; son subjetividades que al juntarse pueden potenciar otras subjetividades emergentes en clave de diálogo. En síntesis, se busca el reemplazo de un enfoque centrado en objetos hacia un enfoque subjetivo e intersubjetivo.

- **Dimensión estética**

Basados en las re-significaciones y las construcciones de sentidos, se propone que la dimensión estética se puede integrar con una dimensión simbólica propia de la comunicación, dando paso a pensar en otras estéticas: populares, cotidianas, discursivas, que se mueven desde las experiencias y reconocen los sentidos que se construyen frente a la imagen, el audiovisual, entre otras narrativas. El diálogo de saberes como una preparación para la percepción del *ethos* barroco, precisamente, una dimensión estética vinculada con la dimensión política, donde se ofrece la recursividad de las movilizaciones no violentas, es decir, estéticas de la resistencia. Volviendo a la perspectiva

simbólica, en el caso de Ciudad Comuna se vienen trabajando reflexiones sobre la producción de sentido del territorio, a través del uso de las narrativas como herramientas de re-significación; lo que quiere decir que la dimensión simbólica se vincula también con la cultura.

1.5.2. Cuando el contenido del diálogo de saberes es la comunicación

Si admitimos que el diálogo de saberes es un escenario en el que se tejen vínculos, se potencia el encuentro y se habilita la circulación de la palabra plural y polifónica, la pregunta que surge es ¿cuál es el germen, el detonante que propicia el diálogo de saberes? En otras palabras, ¿qué es aquello que nos pone en diálogo? Más aún, ¿cuál es la finalidad de entrar en un diálogo entre actores de la academia y los colectivos de comunicación?

Hay, sin lugar a dudas, unos antecedentes que entran en juego y que determinan, en gran medida, las condiciones de posibilidad del diálogo. Una experiencia de investigación que antecede, que permitió la construcción de confianzas y de vínculos, que sirve de referente al encuentro. Esa experiencia permitió el reconocimiento de unas prácticas y unos modos de apropiación de medios por parte de los colectivos que difieren de las prácticas y de los modos de relacionamiento que se promueven en la academia. De tal modo que para los actores de la academia, el origen está asociado a la pregunta por el sentido de la formación en comunicación y por la intuición de que esta formación tiene una clara orientación hacia el mercado laboral, quedando marginados aspectos clave como son: las ciudadanías comunicativas, el derecho a la información; la formación política y el sentido de lo público. Esta intuición se corrobora con la constatación de que quienes se están haciendo estas preguntas son los colectivos de comunicación.

En términos de David Leonardo Jiménez[7], para el Colectivo Ciudad Comuna hay una motivación para el encuentro, promoviendo la acción para el diálogo por el vínculo con los medios, con la apropiación de los medios. Este colectivo reconoce el valor político y estratégico de la comunicación, puesto que los movimientos sociales en el territorio trazan un círculo de opresión (políticas públicas y programas, megaproyectos) que construye representaciones hegemónicas sobre las intervenciones al territorio en el sentido de poner a circular otro tipo de representaciones construidas por los

[7] Hacemos referencia a la intervención de David Leonardo Jiménez, director (para ese entonces) de la corporación Ciudad Comuna en el taller Diálogo de saberes en comunicación; evento realizado en la Universidad de Medellín en el marco del proyecto Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social.

actores individuales y colectivos; teniendo en cuenta que hay una relación de fuerza entre los planteamientos, el resultado que se obtiene son esas pequeñas conquistas y pequeñas fisuras en ese gran círculo adverso que representa el contexto (propuestas de movilización, campañas de incidencia política, entre otros).

En síntesis, los medios se definen como mecanismos de activación, donde los actores-protagonistas del diálogo reconocen que los medios son un recurso que posibilita una plataforma para consignar lo establecido. De este modo, se exponen los tres aspectos que resultan fundamentales a Ciudad Comuna en relación con el lugar de los medios y su apropiación: el primero es la condición de los sujetos que participan de esos diálogos que para el caso de Ciudad Comuna son sujetos excluidos, invisibilizados, que provienen de contextos donde han sido marginado; el segundo es la transformación de los sujetos a partir de un tejido que orienta hacia un proceso de empoderamiento, es decir, a la desarrollar un ejercicio de poder por medio de la generación de alianzas; y el tercero es obtener como resultado la constitución de tejido social, la gente siente que hace parte de un entramado, de un colectivo con agendas políticas compartidas en un escenario territorial en el que todos se identifican.

Para Con-vivamos, tal y como sostiene Alejandro Melo[8], en el centro de la corporación está el desconocimiento, relacionado con el saber. Cuando se desconoce se posibilita o dispone un aprendizaje. Además, Alejandro señala que desde la perspectiva de la corporación Convivamos se entrecruzan realidades a partir del reconocimiento y expresión del otro, donde en la espiral de diversidades-singularidades que posibilitan encuentros y desencuentros, una experiencia pedagógica, si se quiere, se aprende de todos; en efecto, una acción educativa que implica la creatividad, un ejercicio propio del pensamiento, una conversación reflexiva que invita a la resolución de problemas de forma horizontal y solidaria a través de los lenguajes. Esta última apreciación sobre la asistencia a varios lenguajes insistió en la necesidad de pensarnos en perspectiva de pluralidad en el encuentro circular (relaciones, saberes, opiniones, tensiones). Finalmente, se expone que, si bien la Corporación Con-vivamos ha orientado su trabajo hacia la educación popular, se reconoce el valor que cobra la comunicación, y por ello se establece un compromiso con la formación de un semillero en apropiación de medios, además de los esfuerzos por construir alianzas para fortalecer la escuela de comunicación popular en Medellín.

[8] Integrante de la Corporación Con-Vivamos, participó en el taller Diálogo de saberes en comunicación.

Según César Tapias[9], la Corporación Pasolini en Medellín reconoce que en su interior se presenta una confluencia de fuerzas a partir de las subjetividades y, por consiguiente, de diversidades, donde los proyectos y las experiencias, tanto individuales como colectivas, son la fuente para presentar un espiral de creaciones. Tapias enfatiza en que, aquello que se presenta es un encuentro entre contrarios; los diálogos son tensos, al tiempo que se disponen a cierta tendencia a la horizontalidad. Estima que es algo similar a la proposición que hacía Juan Gonzalo Marín, acerca de la circularidad en direcciones contrarias, reflejando así un espacio donde navegan las tensiones.

1.5.3. La gestión de la comunicación como un recurso en disputa

Más allá de una definición de la comunicación o, incluso, más allá de una reflexión en torno a los modos de comprender el campo o el ámbito de la comunicación de la que nos estamos ocupando, la pregunta que convoca cuando pensamos en clave de un diálogo de saberes es: ¿cuáles son los horizontes de acciones, representaciones, posiciones y decisiones que, en torno a los procesos de comunicación (mediación, información, apropiación de medios, construcción de sentidos e imágenes de realidad) coexisten en una sociedad y en un momento histórico determinado? Esta pregunta no expresa otra cosa que el deseo de comprender los escenarios de producción, enunciación y circulación de los textos y discursos que contienen los sentidos sociales (que alimentan imaginarios y representaciones) y que repercuten en el tipo de lógicas de pensamiento/razonamiento, los modos de interacción y de relación intersubjetiva y el tipo de saberes que marcan el rumbo de las sociedades.

En este contexto, cobra sentido la perspectiva semiolingüística en la línea propuesta por Charaudeau (2009; 2003), puntualmente el análisis enunciativo que compromete, a su vez, *la noción de contrato comunicativo* (como ese conjunto de saberes psico-sociales y discursivos que permiten comprender lo que ocurre en situaciones específicas de comunicación); la presencia de *los sujetos* (empíricos y discursivos) que ponen y se ponen en escena con y en el lenguaje; los *proyectos de comunicación e influencia* que abanderan los sujetos empíricos y que se proponen hacer que el interlocutor comparta a través del juego de estrategias y de inferencias. Una perspectiva que

[9] Estamos aludiendo a la intervención de César Tapias, miembro de la Corporación Pasolini en Medellín, en el marco del taller Diálogo de saberes en comunicación. (Universidad de Medellín, enero/2015).

interpreta los postulados centrales del dialogismo del lenguaje (Bajtin (s. f.), citado por Charaudeau, 2009) a fin de explicar fenómenos como la polifonía y la inter-discursividad. Todas estas nociones y categorías nos aproximan a la comprensión, por un lado, de que todo acto de comunicación se orienta hacia la co-construcción del sentido; por otro lado, nos ofrece elementos teóricos y metodológicos para avanzar hacia análisis inter y transdisciplinares de las prácticas de comunicación.

De este modo, la perspectiva enunciativa nos aproxima a la comprensión de que el sentido es un campo en disputa y, por tanto, que es imperativo a un diálogo de saberes en comunicación reconocer el valor que cobran, tanto la apropiación de los medios y la mediación por parte de los colectivos y de las comunidades (barriales, étnicas y, en general de los grupos que habitan las márgenes y periferias), como de los procesos de mediación pedagógica en donde se pueden legitimar (avalar, comunicar, reproducir y/o transformar) los modos de hacer, de reflexionar y de teorizar la comunicación y la mediación comunicativa.

Hay que insistir en que lo que está en juego es la construcción de significados y de sentidos y, por ende, la construcción de realidades sociales. La academia –en este caso las facultades y los programas de Comunicación– no puede seguir excluyendo las visiones de mundo que construyen los medios alternativos, comunitarios, ciudadanos. La formación de un comunicador en clave de diálogo exige la posibilidad de reconocer, enfrentar y confrontar las imágenes de realidad que construyen, tanto los medios hegemónicos como aquellos que están luchando por hacerse sentir (escuchar, ver, leer); la co-presencia de los medios es lo que potenciará una ecología de la educación y de la comunicación.

Si los discursos son portadores de sentidos y de las representaciones sociales es propio reconocer que la gestión de la comunicación (que incluye medios y mediaciones; prácticas y procesos de interacción y de transacción en diversas esferas) se convierte en un recurso deseable, puesto que quien tiene el poder y el control de los medios es finalmente el que obrará los cierres de sentido que más convengan a sus intereses y terminará construyendo una imagen de realidad que tiende a presentarse como natural. Esta situación se ilustra de manera contundente con el funcionamiento de la máquina mediática (Charaudeau, 2003); los modos de producción por parte de los grupos económicos, a veces en tensión, pero generalmente bajo la cooptación de los profesionales de la información (los periodistas), y los modos de enunciación y de construcción del blanco (destinatario) que obran los medios.

Ahora, cuando se hace explícito que la comunicación que estamos privilegiando es aquella que lleva a la acción, que potencia la transformación y que apunta al empoderamiento de las comunidades de las periferias, parece claro que la pregunta tiene una vocación política explícita por favorecer los principios y el tipo de prácticas que le apuestan "al buen vivir", a la ecología de la comunicación y a los medios; a una comunicación que sirva a los intereses comunes; una comunicación que empodere, que sirva para profundizar los principios democráticos; una comunicación que informe y forme una opinión pública crítica y libertaria; una comunicación que asuma que la información es un derecho, vinculado a la construcción de ciudadanías comunicativas plenas.

En este contexto, la comunicación aparece como el contenido que especifica los principios y la ruta metodológica del diálogo de saberes, puesto que aquello que pone en diálogo es un interés por el sentido, por la finalidad de una comunicación que es el eje de dos escenarios: colectivos de comunicación y experiencias de formación en comunicación. A continuación se reseñan las categorías que cobran fuerza en el marco de este diálogo de saberes en comunicación:

De los Medios a las mediaciones. Más allá de los soportes técnicos, lo que entra en juego son los modos de apropiación de los medios comunitarios, ciudadanos, populares o alternativos (ecología de los medios) en la construcción de una sociedad pluralista y multicultural. Para Ciudad Comuna los medios son mecanismos de activación, donde los actores protagonistas del diálogo reconocen que estos son un recurso que construye una plataforma para consignar lo establecido, para construir visiones de realidad propias. Por eso, más allá de los medios como dispositivos técnicos, lo que está en juego son los procesos de mediación comunicativa; una mediación que tiene el poder de transformar, tanto a los sujetos comunitarios (informándolos, tomando en cuenta sus necesidades y haciendo partícipes de los procesos de comunicación) como a quienes están mediando (los colectivos y los comunicadores comunitarios).

La información y el derecho a la comunicación. Preguntas como ¿quién tiene la información? ¿Quién y por qué decide informar a quien supone que no tiene la información? ¿Cuáles son las fuentes de información a las que acuden quienes tienen la potestad de tomar las decisiones que afectan a las comunidades o a la ciudadanía? Estas preguntas que configuran parte de los cuestionamientos que sustentan la imposibilidad de alegar inocencia en el acto de informar (Charaudeau, 2003) nos animan en términos de recuperar

la importancia de varios aspectos, asociados a la información: legitimación de fuentes, acceso a la información y producción de medios. Los colectivos se han hecho estas preguntas, y parte de su trabajo se orienta a sistematizar procesos que puedan servir como fuente cuando se trata de los asuntos atinentes a los procesos y a las prácticas comunitarias. De este modo, tanto el acceso a la información como la producción y la puesta en circulación de información y de contenidos de interés comunitario y popular cobran fuerza en procesos de empoderamiento ciudadano y tienen que ver con el ***derecho a la comunicación.***

En el contexto de la pregunta por el ***derecho a la comunicación,*** *Ciudad Comuna*[10] ha hecho explícitos los elementos que para el colectivo resultan claves.

> El primero de ellos, nosotros lo denominamos autonomía para decidir, pensar y construir nuestras propias miradas de la comunicación; lo que es la esencia de esa comunicación y el sentido o el propósito de esa comunicación [...]. El segundo, a partir de la configuración de una propuesta propia de comunicación, reconocemos la necesidad de una reflexión y una lectura permanente del territorio, sostenida en ese principio de autonomía. [...] En tercer lugar, pienso que los procesos de comunicación han permitido que los actores comunitarios visibilicen, que a través de esas dinámicas de comunicación pueden mostrar otra lectura de ellos mismos; no como los actores demandantes sino como actores constructores, que dinamizan territorio que tienen propuestas, que pueden incidir en políticas públicas, que pueden desarrollar procesos de movilización y participación.

Lucha por la liberación de los códigos y el conocimiento: el manejo de las lógicas de producción de conocimiento, de los lenguajes; las gramáticas, usos y modos de apropiación de la información; la producción, el acceso y la distribución de bienes culturales no pueden ser privilegio o negocio de unos pocos. Con la digitalización, las posibilidades de acceso se amplían; sin embargo, también los intereses de las grandes corporaciones por tener el dominio de esas producciones o el control sobre la distribución crea una tensión permanente. De este modo, en la sociedad del conocimiento,

[10] Aludo específicamente a la realización del grupo focal mixto en la Universidad de Medellín; espacio en el que participaron representantes de la academia y de los colectivos y, en donde se discutieron aspectos clave al diálogo de saberes en comunicación entre ellos: el derecho a la comunicación. La intervención que aquí se toma corresponde a David Leonardo Jiménez, Ciudad Comuna.

lo que entra en juego son dos lógicas, la lógica de propiedad/privatización contra la lógica de producción colaborativa que aboga por la liberación de los códigos. Mientras la academia está privilegiando la lógica de propiedad/privatización, los colectivos apuestan por la lógica colaboración/liberación de los códigos.

CONCLUSIONES

En el marco de las conclusiones es propio señalar, *en primer lugar,* el valor que cobran, a la hora de pensar en un diálogo de saberes, los postulados de base de la sociología crítica y las metodologías en clave decolonial que los desarrollan y aplican, máxime cuando se reconoce al diálogo como un espacio de encuentros en la diversidad, en la pluralidad de saberes, modos de razonamiento, formas de organización y de relacionamiento.

En segundo lugar, el papel que juega la perspectiva discursiva-enunciativa para potenciar la inter y la trans-disciplinariedad en la co-construcción de los sentidos que se producen en dos ámbitos, la academia y los colectivos de comunicación.

Finalmente, la concreción de los contenidos que son propios al diálogo de saberes en comunicación. En este sentido, se pondera la necesidad de que colectivos de comunicación y academia trabajen de manera mancomunada, con miras a posicionar en la academia unas discusiones que, gracias al trabajo de mediación de los colectivos, ya habitan los territorios de las márgenes, pero que resultan imperativas en la academia, a fin de frenar la avalancha del proyecto de mercantilización de la educación y de la comunicación, proyecto que ha desestimado e, incluso, amenaza con desterrar de la formación los puntos clave para una agenda educativa que problematice el derecho a la comunicación, es decir, una ciudadanía comunicativa: la lucha por la liberación de los códigos y del conocimiento; la apropiación de los medios por parte de los ciudadanos; en definitiva, la consolidación de un proyecto que le apueste a una comunicación para el empoderamiento ciudadano y para la transformación social en términos de justicia y de equidad.

BIBLIOGRAFÍA

Achugar, H. (1997). Leones, cazadores e historiadores, a propósito de las memorias y los conocimientos. *Revista Iberoamericana*. Vol. LXIII, Núm. 180, julio-septiembre; 379-387

Acosta, G.L y Tapias, C.A. (2015). Comunicación en clave del diálogo de saberes. Prácticas, saberes y subjetividades en dos escenarios: la academia y los colectivos de

comunicación. En: Pardo, N. G y Ospina, L.E (Comp.), Discursos contemporáneos en América Latina. Bogotá: ALED- Colombia/UNC-IECO. p.p 395-430

Acosta, G.L. y Tapias, C.A. (2016, en prensa). El diálogo de saberes en comunicación: bases teóricas y metodológicas de una comunicación para la emancipación. En: E. N. de Arnoux y G. Olave (coords.), Problemas actuales de retórica política: abordajes colombianos. Buenos Aires: Cabiria Ediciones.

Appadurai, A. (1996): Modernity at large: cultural dimensions of globalization. Minneapolis. University of Minnesota Press.

Apple, M. (1986) Ideología y currículo. Madrid: Akal,

Ausubel, D; Novak, J. D. y Hannesian, H. (1987) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México; Ed. Trillas.

Bastidas M., Pérez F., Torres J., Escobar G., Arango A., Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en educación para la salud. Invest. Educ. Enferm. 27 (1): 104-111

Bourdieu, P. y Passeron, J. Cl. (1977) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Ed. Laia.

Castro-Gómez, S. (2005) La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada 1750-1816. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar.

_____ . (2005) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. *Edgardo Lander* (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso.

Cerón Villaquirán, E. (2011) "Del diálogo de saberes al diálogo de ignorancias" En Rev. Sustentabilidad (Es) *ISSN:* 0718-8846 *ed:* Unad *v.* N/A *fasc.* P.12

Césaire, Aimé. (2006). "Discurso sobre el colonialismo" En Discurso sobre el colonialismo. pp. 13-43. Madrid: Akal

Charaudeau, P. (2003). El discurso de la información. La construcción del espejo social. Barcelona: Gedisa.

_____ . (2009). Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales, in Puig L. (ed.), El discurso y sus espejos, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Consulté le 3 septembre 2015 sur le site de *Patrick Charaudeau–Livres, articles, publications*. URL: http://www.patrick-charaudeau.com/Analisis-del-discurso-e.html

De Sousa-Santos, B. (2000). Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Vol. 1. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Colección Palimpsesto. DESCLÉE DE BROUWER. Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica_de_la_razon_indolente.pdf (Consultada 10/11/2014).

_____ . (2010). Decolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce & Extensión Universitaria de La República.

_____ . (2005). La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad. México: CEIIH, UNAM.

Dussel, E. (1983) Introducción a la filosofía de la liberación. Bogotá: Editorial Nueva América.

_____ . (2000) "Europa, modernidad y eurocentrismo". En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Lander, E. (comp.). Buenos Aires: CLACSO.

Enrique, Leff. Racionalidad ambiental y diálogo de saberes, Polis [En línea], 7 2004, Publicado el 10 septiembre 2012, consultado el 31 mayo 2015. URL: http://polis.revues.org/6232; DOI: 10.4000/polis.6232 Editor: Centro de Investigación Sociedad y Politicas Públicas (CISPO) http://polis.revues.org

Fals, B. (2003) ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio. Bogotá: El Áncora Editores.

Fanon, F. (1973) Piel negra, máscaras blancas. Buenos Aires: Abraxas.

Foucault, M. (1977) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.

_____ . (1980) Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta.

Freire, P. (1977) Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. México: Siglo XXI.

_____ . (1980) Pedagogía do oprimido. (8ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ . (1991) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI.

_____ . (1993) "Alfabetización y ciudadanía". En Educación popular: crisis y perspectivas. Torres, Carlos Alberto y Gadotti, Moacir (comps.) Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

_____ . (1997) Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI.

_____ . (2000) Constructor de sueños (video entrevista de Efrén Orozco et. al.). Guadalajara: IMDEC-ITESO.

Giddens, Anthony. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press: Stanford.

Ghiso, Alfredo (2000). Potenciando la diversidad: Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. Disponible en: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf (Consultado 15/05/2014).

Giroux, H. (1988) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Grosfoguel, R. (2007) "Decolonizando los universalismos occidentales: el plu-riversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas" en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.

Gutiérrez-Girardot, R. (1986) Aproximaciones. Bogotá: Procultura. Presidencia de la República. pp. 105-111

Kerr, Clark. (1982) The Uses of the University. Cambridge: Harvard University Press.

Lander, E. (2000) "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Lander, E. (comp.). Buenos Aires: CLACSO.

Leiris, M. (2006) África fantasmal. Barcelona: Ed. Pre-textos.

Maldonado-Torres, Nelson. (2007) "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto" en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central IESCO, Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. (2000) "Diferencia colonial y razón pos occidental". En La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina, Castro-Gómez, Santiago (ed.). Bogotá: Universidad Javeriana.

_____ . (2005) "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la Modernidad". En Edgardo Lander (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso.

Palermo, Z. (2002) "Políticas de mercado / políticas académicas: crisis y desafíos en la periferia". En Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino, Walsh, C.; Shiwy, F. y Castro-Gómez, S. (eds.). Quito: UASB-Abya Yala.

Pérez, A.J. (2010). Rodolfo Kusch y su crítica a la razón occidental. Mitológicas, Vol. XXV, pp. 27-38

Pérez, C. & Juan A., Echeverry (eds.). (2010). Memorias 1er Encuentro Amazónico de Diálogo de Saberes. Leticia 10 al 12 de noviembre de 2008. Universidad Nacional de Colombia-Sede Amazonía, 2010. Disponible: file:///C:/Users/gacosta/Downloads/Memorias%20Primer%20encuentro%20amaz&oacute%3Bnico%20de%20experiencias%20de%20di&aacute%3Blogo%20de%20saberes%20(2010).pdf (Consultado 12/10/2014)

Quijano, A. (2007) "Colonialidad del poder y clasificación social" en Castro-Gómez, S. y Ramón G. (comps.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.

Rama, Á. (1984) La ciudad letrada. Hannover USA: Ed. Del Norte.

Rogna, J. E. (2013). La filosofía antropológica americana de Rodolfo Kusch como alternativa real frente al mandato cultural de la tecnocracia. *Revista de Filosofía Nuevo Itinerario (versión digital),* Vol. 8 Número 8. Resistencia, Chaco, Argentina. P.197-209. Disponible en http://hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista8/articulo11.pdf (Consultada 25/11/2014)

Romo-Torres, R. (S.F) La condición humana en la obra de Hugo Zemelman. Disponible en http://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/zemelman.htm(Consultada 20/10/2013).

Rouch, J. (2003) [1973]. "The Camera and Man", en Steven Feld (editor y traductor) Ciné-Ethnography. Jean Rouch. Minneapolis y Londres: University of Minnesota Press, pp. 29-46.

Said, E. W. (2004) Cultura e imperialismo. Anagrama: Madrid.

Stavenhaguen, R. (1996). Conflictos étnicos y Estado nacional. México D. F.: Siglo XXI.

Sierra-Mejía, R. (1996) La época de la crisis. Conversaciones con Danilo Cruz Vélez. Cali: Universidad del Valle.

Torres, C.A. (comp.). (2001) Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO.

Torres-Carrillo, A. & Torres-Azocar, J. C. (S.F). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol12_04arti.pdf digitalizado por Red Académica, Universidad Nacional (Consultada el 16/04/2014).

Varela, F.J.; & Maturana, H. (1973). De máquinas y seres vivos: una teoría sobre la organización biológica. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Virilo, P. (1996) *Cybermonde: la politique du pire*. París: Textuel.

Wallerstein, E. (2004) "Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos". Madrid: AKAL (Cuestiones de Antagonismo).

Walsh, C.; Shiwy, F.y Castro-Gómez, S. (eds.), (2002) Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: UASB-Abya Yala.

Zemelman, H. (1983). Historia y política del conocimiento. Universidad Nacional Autónoma de México: México.

_____ . (1989). De la historia a la política. México: Siglo XXl Editores/Universidad de las Naciones Unidas.

_____ . (1992-I). Horizontes de la razón. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México.

_____ . (1992-II). Horizontes de la razón. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México.

_____ . (1994). "Racionalidad y ciencias sociales", en Círculos de Reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales. Barcelona: Revista Anthropos.

_____ . (1996). Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. México: El Colegio de México.

_____ . (1998). Sujeto: existencia y potencia. Barcelona: Anthropos/UNAM.

_____ . (1998). "Conversaciones didácticas". Argentina: Educo/Universidad Nacional de Comahue.

_____ . (2002). Necesidad de conciencia. México: Anthropos/El Colegio de México.

Capítulo II

Prácticas en colectivos de comunicación

Caso Ciudad Comuna y Pasolini en Medellín

Ángela Garcés Montoya

INTRODUCCIÓN

Para avanzar en la reflexión sobre *prácticas de comunicación* desarrolladas por los colectivos *Ciudad Comuna* –CC– y *Pasolini en Medellín* –PEM–, acudimos en un primer momento a la revisión y discusión del artículo "Gestión de medios para la movilización y el cambio social. Un análisis discursivo de las prácticas de comunicación en colectivos de Medellín", realizado por Acosta (2013), donde se recogen avances de la investigación *Comunicación, juventud y ciudadanía* (Acosta & Garcés, 2011). Su revisión considera los comentarios realizados por representantes de los colectivos *Ciudad Comuna* y *Pasolini en Medellín*; a su vez, incluye las observaciones presentes en el "Taller Validación del documento - Gestión de Medios", realizado con varios integrantes de cada colectivo[1].

A su vez, con la intención de abordar el objetivo "caracterizar las prácticas de comunicación de tres experiencias de colectivos juveniles en Medellín, así como los impactos que estas producen tanto en los actores individuales y colectivos, como en las comunidades con quienes actúan e interactúan", se realizó un taller sobre "Procesos y prácticas de comunicación en los colectivos"[2] para discutir cuatro conceptos clave en la gestión de la comu-

---

[1] Taller de Validación– Documento Gestión de Medios. 24 de abril de 2013. Con los colectivos Pasolini en Medellín y Ciudad Comuna. Considera los resultados de la investigación Comunicación, Juventud, Ciudadanías en el tema específico de Gestión de Medios y se valida en reunión plenaria con cada colectivo. Las nociones que orientan el encuentro grupal son:

- Prácticas de comunicación: El poder de la comunicación para la organización, para la participación y para la movilización.
- Prácticas y proceso de comunicación: Finalidad de la comunicación.

[2] Taller Procesos y prácticas de comunicación. Reúne representantes de los tres colectivos. Fecha: 27 de agosto, 2013. El taller abordó las siguientes preguntas: ¿Cómo gestionan y convalidan

nicación, que son: *procesos, prácticas, medios y productos*. El taller busca alcanzar un consenso en esos conceptos, considerando que existen múltiples abordajes teóricos y metodológicos desde la comunicación para el cambio social, pero los colectivos logran una resignificación de estos conceptos, y es necesario rescatar esas rutas que emprende cada colectivo en el tratamiento de la comunicación.

2.1. NOCIONES PRELIMINARES

La noción *prácticas de comunicación* fue abordada en el taller "Prácticas y procesos de comunicación" (2013), con la participación de varios integrantes de los Colectivos CC y PEM. Para iniciar su consideración se abordan varios significados posibles referidos a *prácticas de comunicación*. Una primera aproximación es considerar *prácticas de comunicación* como un conjunto de acciones (rutinarias y repetitivas), que permiten el sostenimiento del colectivo y la gestión del medio; se trata de diversas prácticas, y por ello involucra diferentes niveles: unas orientadas al funcionamiento del colectivo, otras al funcionamiento de los medios y productos de comunicación; otras, referidas a las relaciones del colectivo con la comunidad y con el territorio en general. También se analiza la existencia de distintas prácticas asociadas a dimensiones formativas y metodológicas.

Para reconocer la importancia de la noción de *mediaciones* vigente en las prácticas de comunicación, los integrantes de los colectivos expresan que en su gestión de medios, colocan en segundo plano el medio como tal. Esta precisión nos permite pensar que en la vida cotidiana, los colectivos privilegian las relaciones que se dan entre los medios y las personas; pues las prácticas de comunicación están asociadas a la promoción de la participación comunitaria, las formas de trabajo colaborativo y las acciones para empoderamiento y la transformación social.

Para reconocer el desplazamiento de los *medios a las mediaciones*, ya planteado por Martín-Barbero en su clásica obra (1987), resulta oportuno retomar esta orientación para reconocer las prácticas de comunicación de los colectivos CC y PEM, que potencian las relaciones entre sus integrantes, y entre el colectivo y su entorno de acción (barrio, comuna, ciudad). Los colectivos, a su vez, al revisar y valorar las prácticas de comunicación que les son propias, hacen una especial valoración de los actos de apropiación y producción de sus medios, en su condición de actos intencionales y creativos,

en los colectivos sus procesos y prácticas de comunicación? ¿Qué diferencias establecen entre procesos, prácticas, medios y productos?

que buscan convertir las herramientas tecnológicas en objeto relacional y de re-significación de las prácticas diarias.

Por ello, los medios pueden pasar a segundo plano, y así, hacer relevantes las prácticas y procesos de comunicación que agencia cada colectivo para la re-codificación y creación de sus medios en pro de sus intereses particulares y sus contextos (comunitario, social y cultural). El replanteamiento *la comunicación no se agota en los medios* sigue vigente al momento de revisar las prácticas de comunicación de los colectivos de CC y PEM, considerando, además,

> [...] que no se trata de sacar a los medios como objeto de estudio, sino de redefinirlos. De redefinir ese objeto a partir menos de la teoría que de las prácticas, esto es, a partir de la vida cotidiana de la gente, de los mundos y modos de comunicación, desde la casa al barrio, a la plaza, a la calle (Martín-Barbero, 1996: 63).

A su vez, para avanzar en el replanteamiento del estudio de medios, Sierra-Caballero (2012) propone considerar de forma relevante los modos de apropiación y la adaptación creativa que realizan los gestores de medios. Esta ruta de estudio renueva la centralidad de medios en los estudios de comunicación, tradicionalmente concentrada en el análisis de contenidos. Barbero y Sierra nos invitan a centrar la mirada en las relaciones que se dan entre los medios y las personas que los utilizan, así como en las condiciones y características de los contextos sociales en los que se producen. Todo ello, con el fin de explorar los modos en que la apropiación y la autogestión de los medios incide en los procesos de empoderamiento y cambio social. En este contexto, la apropiación se entiende como un asunto de mediación y no de medios.

2.2. DESCRIPCIÓN COMPARATIVA DE LAS PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN EN DOS COLECTIVOS QUE INTERACTÚAN EN BARRIOS PERIFÉRICOS DE MEDELLÍN[3]

Previo al análisis de las prácticas de comunicación de las dos experiencias organizativas se hace necesaria, en primer lugar, una descripción del ***sujeto productor***[4] de las prácticas que interesa caracterizar, es decir, de los dos

[3] Este aparte recoge la presentación de los colectivos realizada por Acosta (2013) y se amplía gracias a los procesos de validación y discusión del artículo "Gestión de medios para la movilización y el cambio social. Un análisis discursivo de las prácticas de comunicación en colectivos de Medellín", y también se convalida la información con los aportes del Taller "Procesos y prácticas de Comunicación" (27 de agosto de 2013).

[4] La consideración de los colectivos de comunicación como "sujeto colectivo" hace parte de la tesis propuesta por Acosta (2012) en la que se afirma: los colectivos juveniles de comunicación encuentran en los modos característicos de agrupación juvenil; en la gestión estratégica de

colectivos con los que se ha trabajado; ellos son: *Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna* y *Corporación Pasolini en Medellín;* en segundo lugar, una descripción de las prácticas organizativas, formativas, comunitarias, culturales y/o políticas que realizan los colectivos. La descripción de los dos colectivos y sus prácticas se sintetiza en las ilustraciones 1 y 2 que se presentan a continuación.

Tabla 1. Corporación para la comunicación Ciudad Comuna

SUJETO

- Colectivo de comunicación, integrado por un grupo de Jóvenes, amigos que comparten experiencias organizativas y "encarretes".
- La mayoría de los integrantes son habitantes de la comuna 8.
- Visibilidad de un líder que orienta el proyecto y que tiene, además de un acumulado de experiencia en procesos organizativos, la capacidad de vislumbrar proyectos viables.

PRÁCTICAS Y PROCESOS COMUNITARIOS

- *Organizativos:* Modos de vinculación; formas de relación e interacción; planificación, gestión de recursos.
- *Sociales, culturales y políticos:* Fortalecimiento de vínculos con la comunidad; identificación de necesidades, proyectos, sueños de la comunidad; costumbres, vivencias, creencias, observación y seguimiento a la vulneración de los derechos humanos en la comuna; denuncias; reconocimiento de buenas prácticas; acompañamiento y cubrimiento de las movilizaciones.

PRÁCTICAS Y PROCESOS DE COMUNICACIÓN

- *Formación y apropiación de medios comunitarios:* las escuelas
- *Acceso y gestión de la información* desde la investigación acción participación con la comunidad
- *Selección de modalidades expresivas* Narración de historias; análisis de problemáticas, demandas y acciones populares etc.
- *Conversión a formatos* Audiovisuales: Cinética 8 Impreso: Periódico visión 8 Digital: pág. www.comuna8.0rg

FINALIDAD

- Recuperación del valor de la palabra pública.
- Construcción de sentidos que luchan por prevalecer en el marco de los sentidos y representaciones hegemónicas.
- Recuperación y construcción de memoria.
- Construcción de identidad.
- Empoderamiento de la comunidad.
- Transformación social.
- Seguimiento a la vulneración y restauración de derechos.

EL CONTEXTO: COMUNA 8

procesos de comunicación; y en la vinculación política con el territorio; las condiciones de posibilidad para constituirse como sujeto colectivo. Un sujeto social y político que logra generar acciones de cambio, en el marco de diversos proyectos que abogan por la emancipación.

Tabla 2. *Corporación Pasolini* en Medellín

SUJETO

- Colectivo de comunicación, integrado por profesionales, particularmente antropólogos, que le están apostando a la cultura y a la formación a través de la etnografía visual y de las herramientas narrativas propias del género ficcional.

PRÁCTICAS Y PROCESOS COMUNITARIOS

- Organizativos: estructura circular que incluye: un grupo directivo que piensa, gestiona y decide; un grupo de apoyo a proyectos y un grupo de aliados a la corporación.
- *Investigación* social y cultural en perspectiva etnográfica.
- *Arte y Cultura:* re-creación de la cultura popular y de la estética y cotidianidad de los barrios periféricos; la música Hip Hop, la memoria histórica; el lenguaje cinematográfico y el literario, etc.
- *Formación* a partir de la transferencia de medios (vinculación de los sujetos como antropólogos nativos); la implementación de la etnografía visual y las técnicas narrativas de ficción.
- *Producción de un audiovisual político* desde el acercamiento a las estéticas y narrativas locales.

PRÁCTICAS Y PROCESOS DE COMUNICACIÓN

- Transferencia de medios y utilización de la etnografía visual como perspectiva de lectura de la realidad social.
- Técnicas narrativas ficcionales.
- Talleres para la producción de guiones.
- Construcción de relatos.
- Producción audiovisual.
- Privilegio de los formatos: películas y documentales.

FINALIDAD

- Promover la producción audiovisual como estrategia política para la construcción de ciudadanías.
- Aportar en la construcción de ciudadanías pluri-culturales.
- Impulsar el empoderamiento de las comunidades a partir de la transferencia de medios.
- Desarrollar investigación social y cultural
- Desarmar las mentes de los habitantes de una ciudad que ha vivido cercada por la violencia.
- Hacer extraño lo cotidiano y cotidiano lo extraño.

TERRITORIOS: COMUNAS 1, 4, 8 y 13

Un análisis comparativo de las tablas 1 y 2 permiten inferir similitudes y diferencias. A continuación, con el propósito de ir avanzando hacia el análisis de las prácticas comunicativas, se exponen algunas conclusiones sobre las

tablas que sintetizan a los dos colectivos de comunicación y permiten avizorar las formas de constitución de los colectivos y sus prácticas de comunicación más relevantes en la gestión y creación de medios.

2.2.1. Constitución de sujeto colectivo

Al considerar las formas de configuración de los colectivos de comunicación, es importante considerar las motivaciones que impulsan la constitución del ***sujeto colectivo***: sinergias, vínculos afectivos, intereses, gustos y búsquedas comunes. Se trata de un sujeto colectivo que actúa como cuerpo y que encuentra en los modos característicos de agrupación juvenil, en la gestión estratégica de procesos de comunicación y en la vinculación política con el territorio las condiciones de posibilidad para constituirse como sujeto colectivo. En los colectivos CC y PEM se reconoce como práctica fundante del colectivo, la constitución del "grupo de amigos", considerada un espacio-tiempo de encuentro, primordial para tejer lazos de confianza que afianzan la unión entre amigos y, a partir de esa base, se logra la configuración de proyectos colectivos de comunicación.

– En el caso de *Ciudad Comuna* es fundamental entender cómo los vínculos afectivos y la construcción de confianzas han fomentado lazos fuertes que han ayudado a tejer la propuesta organizativa y, a su vez, fortalece las relaciones con el territorio. En palabras de Jazmín Garavito, redactora de Visión 8, se reconoce la fuerza de los afectos como fundamento del colectivo:

> Diría que mi vinculación a Visión 8 es la experiencia más enriquecedora de mi vida, es el espacio donde tuve y sigo teniendo la oportunidad de conocer seres a los que quiero mucho que se han convertido en amigos y hermanos. Además el periódico para mí es un logro en construcción que permitido establecer desafíos en mi vida y que ha posibilitado que me "unte de comunidad", de territorio, de realidad (Visión 8. Edición 50, p. 8).

– En *Pasolini en Medellín*: se reconoce el momento fundador de Pasolini al considerar que su primera versión fue un trabajo de grado en Antropología Visual, llamado *Pasolini en Medellín: apuntes para una etnografía visual sobre la periferia urbana* (Arango y Pérez, 2008) que vincula a la investigación a distintas organizaciones juveniles de la ciudad de Medellín, a través de talleres de realización audiovisual y etnográfica con jóvenes de barrios populares, para lograr contar sus propias historias audiovisualmente. Allí se va configurando un "grupo de amigos" unidos por el interés

central en trabajar con jóvenes populares, buscar remirar sus entornos y reconstruir sus propias historias; además, durante el proceso de aprendizaje (audiovisual y etnográfico) busca empoderar a los jóvenes, tanto en la apropiación de medios, como en las modalidades de participación local. Por ello, es posible que los participantes puedan replicar su aprendizaje, y transformarse en líderes locales, proponiendo de este modo, nuevos caminos para los procesos y medios de comunicación alternativos.

2.2.2. Prácticas organizativas

En relación con las prácticas asociadas a la organización y formas de funcionamiento de los colectivos CC y PEM resultan relevantes los siguientes aspectos: relaciones horizontales, distribución de funciones según competencias de los integrantes; liderazgos visibles que se constituyen desde las experiencias organizativas acumuladas y las competencias individuales que se convierten en proyecto colectivo. En relación con las prácticas asociadas a la planeación y gestión de los medios, encontramos en los colectivos CC y PEM acciones precisas que describen el funcionamiento específico de cada uno:

- En *Ciudad Comuna* se resalta su carácter asambleario, que involucra la planeación anual y la revisión de la gestión del colectivo, considerando reuniones plenarias para orientar su rumbo y tomar decisiones que orienten la gestión de medios; es relevante que "en Ciudad Comuna, para tomar una decisión que va a afectar a toda la corporación, se escucha la voz de todos, ninguno es más importante que otro" (Taller validación documento, 24 abril, 2013).

- En *Pasolini en Medellín* la orientación de la organización y las decisiones se soportan en los proyectos; esta centralidad del proyecto surge en el "Taller de caracterización de procesos y prácticas", donde los integrantes de Pasolini afirman que "el generar la dinámica de trabajo dinamiza las formas de organización del grupo en general. El proyecto: genera relevos de aprendizaje y oxigena el colectivo con nuevos integrantes, renueva vínculos con el territorio y permite repensar las temáticas propias de Pasolini". El proyecto, a su vez, permite relevos de liderazgo, en tanto "los que están dirigiendo ese producto se vuelven, incluso, centrales a la organización en un momento específico; entonces el proceso lo visualizamos como una espiral, la espiral se empieza a abordar, a abrazar o a conectar todo lo demás, pero lo que está en el centro no necesariamente es la junta directiva, no necesariamente es un director" (Taller de caracterización de procesos y prácticas". Agosto 27 agosto, 2013).

Al pensar en las relaciones de poder, es preciso revisar la imagen generalizada que asocia colectivos de comunicación con relaciones horizontales, bajo el supuesto de resistir a los organigramas jerárquicos de las organizaciones tradicionales, que replican una pirámide de poder vertical. Se trata más bien de liderazgos que saben escuchar e incorporar la diversidad de sentidos que agencian los integrantes de los colectivos y, a su vez, la posibilidad de apostarles a relevos temporales de liderazgo. Pueden entonces nombrarse "prácticas de relevo de funciones y liderazgo", que en cada colectivo responden a re-organizaciones en el funcionamiento "normal" y "cotidiano", para permitir un margen de acción liberador de los roles preestablecidos para cada integrante del colectivo.

– En C*iudad Comuna*: Se reconocen liderazgos, considerados referentes fuertes que orientan el trabajo del colectivo, pero, a su vez, permiten relevos; así lo expresa una de sus integrantes:

> [...] se repiensa esa idea de horizontalidad, revisar si realmente somos horizontes, o si más bien sería otra la línea o la figura que nos representa y llegamos a pensar en la onda, en la figura de onda con valles y crestas; hay momentos en que nos comportamos así: un momento donde unos tienen más la importancia de la palabra, más liderazgo, más representatividad, para un momento de la corporación; otros estamos en un momento más calmo y así vamos pasando por ese ciclo todos. Entonces, tal vez, no terminamos siendo absolutamente lineales en la manera de operar como colectivo, sino que termina siendo un movimiento más ondulatorio donde todos terminamos siendo iguales y yo creo que eso lo tenemos claro" (Taller validación documento, 24 abril, 2013).

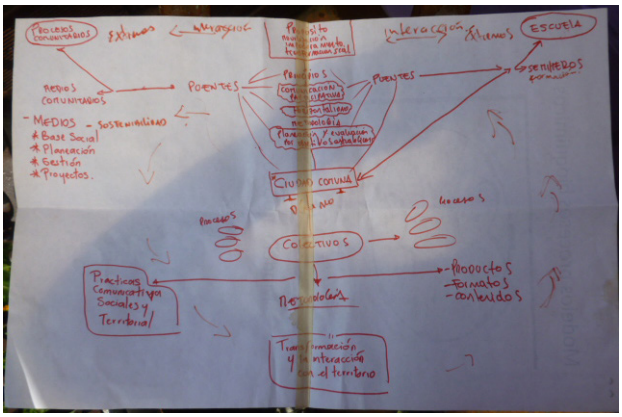

Foto 1: Ciudad Comuna: Organigrama de procesos y prácticas de Comunicación.

Fuente: elaboración propia

– En *Pasolini en Medellín*, se reconoce como imagen que organiza sus procesos y prácticas la figura de la espiral, donde se visualiza

> [...] una centralidad siempre va a estar moviendo dependiendo de ese proyecto que va generando, por eso decimos, el proyecto puede tirar línea, entonces los que están afuera, se vuelven la centralidad del proceso [...] El centro se hace más periférico, y la periferia recobra centro [...] La estructura de nosotros también es desestructurar sistema, todo el tiempo nos podemos remover, re-armar, reconstruir, repensar (Taller de caracterización de procesos y prácticas". Agosto 27 agosto, 2013).

Foto 2: Pasolini en Medellín: Organigrama de procesos y prácticas de comunicación

Fuente: elaboración propia

En las prácticas organizativas también es importante resaltar aquellas que dirigen los vínculos entre el colectivo, los medios y la comunidad. En el caso de Ciudad Comuna, se considera que estas prácticas se rigen por el "principio de la comunicación participativa", según lo enuncian:

> Las prácticas de construcción de la organización en términos de la planeación y la construcción de los proyectos, se rigen básicamente por el principio de la comunicación participativa, eso implica, hacer las propuestas de la organización no solo con la gente que se asume como parte de la organización, si no, con esa base social que está en los extremos, de un lado los procesos comunitarios, y del otro lado, la gente que se articula a la organización a través de las escuelas (Taller "Prácticas y procesos").

2.2.3. Prácticas de producción y creación del medio

Si consideramos las prácticas de comunicación relevantes en Ciudad Comuna y Pasolini en Medellín asociadas a sus formas particulares de apropiación y adaptación creativa de los medios comunitarios, emerge la figura de ***agentes mediadores***, en coherencia con su apuesta de comunicación participativa –caso Ciudad Comuna– y audiovisual etnográfica –caso Pasolini en Medellín–. Esta figura de agente mediador resulta relevante en los dos colectivos, y en cada caso toma vigencia bajo varias prácticas asociadas a la producción y creación del medio.

En Ciudad Comuna existen dos prácticas de comunicación vigentes en relación con la producción de medios (periódico, audiovisual); veamos:

– **Comité editorial del periódico:** espacio estratégico en la producción y gestión del periódico Visión 8, al considerar clave mantener un espacio de diálogo entre los miembros del colectivo y miembros de la comunidad; en el comité editorial se estructura la agenda de construcción de contenidos del periódico; se considera, además, un espacio privilegiado para que la comunidad sienta que el periódico le pertenece.

  El Comité Editorial surge como espacio que propicia la producción y planificación del Periódico Visión 8, y en la actualidad se desarrolla bajo la figura de Comité de Contenidos, y se convierte en un proceso que orienta la producción de los medios de CC, fortaleciendo, a su vez, un espacio de encuentro entre los integrantes de CC y los representantes de las organizaciones vigentes en la Comuna 8. Así, el Comité de Contenidos logra dirigir la producción de medios, y también reunir a los actores sociales del territorio.

– **Documental social participativo:** recoge la voz y los acontecimientos existentes en la comunidad (sin alteraciones o reconstrucción en su rodaje y edición), al comprometerse con la reivindicación y visibilización del territorio y sus formas de participación. Esta práctica obliga a replantearse el rol del productor audiovisual, para considerar su papel como sujeto político que debe estar implicado en una realidad específica que cuestiona y transforma el territorio (Encuentro Audiovisual Comunitario, Oct. 2013). Según lo precisa CC, en el documento de presentación del DSP:

> [...] el DSP es una herramienta que nos permite trabajar con grupos ejercicios de investigación, acción, participativa, (IAP), etnografías visuales, cartografía social, historiografía, cronología o ruta del tiempo, reconstrucción de la memoria, generación de diálogos

> intergeneracionales, relatos de vida; ya que el documental es un trabajo investigativo en sí mismo, se diferencia de otras formas de investigación en la manera de construir el producto final, pues que aquí el resultado final se sustenta en la narrativa audiovisual. En el marco de este proceso de investigación participativa audiovisual, la labor previa del grupo realizador es la de determinar las delimitaciones territoriales, poblacionales y temporales de la producción, para evitar extraviarse el objetivo propuesto con la realización de la producción.

De otro lado, si consideramos las prácticas de comunicación relevantes en Pasolini en Medellín, asociadas a la apropiación y creación del audiovisual etnográfico, debemos resaltar las siguientes prácticas:

- **Cocina de guiones:** –La toma/comilona de imágenes–. Esta práctica puede resumirse en un encuentro, más aún, en un intercambio. A través de esta práctica se construyen proyectos y también guiones. En ambos casos la cocina propicia un espacio en donde se comparten alimentos e ideas; lo ideal es poner, incluso, algunos ingredientes y construir un plato de modo colectivo; así las responsabilidades de la cocina se distribuyen como un preámbulo a la distribución de responsabilidades en un proyecto audiovisual. La consigna propone la metáfora de los sabores pensando que cuando se construyen guiones/películas, las historias también gustan, huelen, no solo se ven y se oyen. El ejercicio tiene muchísima validez como parte de un micro proceso de diseño generador de una práctica de creación y producción creativa, participativa, pluriversa.

- **Taller etnográfico** –Talleres de formación. Las cuestiones de la representación–. Los talleres de formación (incluyendo sesiones de etnografía) son el escenario donde se pone en práctica la transferencia de medios. Bajo unas posturas pedagógicas específicas, los talleres Pasolini promueven la construcción del conocimiento de forma colaborativa y participativa a partir de las experiencias cotidianas de los participantes. Podríamos mencionar que, además del constructivismo, se practica una pedagogía en clave decolonial. Con una batería de ejercicios respaldan la metodología que hemos denominado en clave RE, [resignificar, repensar, reinterpretar, representar, relatar, reconstruir, reafirmar, reunir, replicar, reportar, revelar, rebobinar, recordar, recopilar, recuperar, reintentar, recorrer, recrear, refunfuñar, recriminar (no reelegir), reencontrar, reincorporar, resolver, reiterar, resistir, reescribir, reflexionar, renovar, reaccionar… REC…] (Pérez, 2012).

Las prácticas de comunicación vigentes en CC y PEM operan un desplazamiento del foco de interés en la apropiación y creación de medios, pues las acciones que guían la producción no se concentran en el medio mismo y sus condicionamientos técnicos, sino que privilegian más la vinculación y participación de la comunidad y los integrantes del colectivo en la generación del medio.

En Pasolini, de forma particular, se trata de una aproximación reflexiva generadora de participación y discursos visuales, que se establece como una ruta alternativa para explorar las posibilidades que ofrece la semántica de imágenes en la construcción del conocimiento (tanto de sus contextos de producción como en sus contextos de observación), Ahí está, no un desplazamiento sino un re/enfoque descentralizado/desde las márgenes (de la ciudad/y de los relatos instituciones) para buscar otros discursos, otros formas de representar la realidad. Así lo enuncian:

> El medio para nosotros podríamos ponerle otro nombre, pues lo que llamamos medio sería nuestra metodología. Cierto, lo que nos permite producir un producto es la metodología; ante la pregunta de cuáles son los medios que se necesitan para producir un producto ese medio es la metodología que, a su vez, se construye, porque, incluso, en algunos casos renunciamos al componente etnográfico para trabajar más cartografía, o incluso hay productos, pues donde podemos optar por otros mecanismos cierto, para proceder en la producción audiovisual (Taller "Prácticas y procesos").

2.3. NUEVAS FORMAS DE RELACIONAMIENTO A TRAVÉS DE PROCESOS DE FORMACIÓN

CC y PEM logran avanzar en diversas formas de apropiación y redefinición de prácticas formativas, que les permiten fortalecer y mantener activa la producción de medios y, a su vez, potenciar el trabajo en equipo, asociado a cada medio de comunicación. Por ello, encontramos una relación interdependiente entre producción de medio y formación de equipos de trabajo.

En Ciudad Comuna la práctica formativa que identifica al colectivo es el **semillero formativo,** incorporado como práctica de trabajo formativo desde el 2009 con la creación del Semillero de Reportería y la formación en fotografía de un grupo de jóvenes de distintos barrios de la comuna, acciones con las cuales se siembran las bases de la escuela de formación comunitaria. Estos procesos que se ven fortalecidos con la formación en producción y lenguaje audiovisual, así como en radio y periodismo comunitario. Los semilleros

permiten formalizar las prácticas de aprendizaje y producción de los medios (radio, audiovisual, periódico, página web), y, a su vez, se convierten en un eje estratégico de funcionamiento y sostenimiento del colectivo, porque:

> Los semilleros de fotografía, radio, periodismo, y audiovisuales con los medios comunitarios que respaldan: Visión ocho, Colectivo audiovisual, Voces de la 8, se convierten en puentes, es la palabra que nos pareció más pertinente. Los semillero son puentes para que la gente pueda hacer varios tránsitos, así un líder de una junta de acción comunal, paso por visión 8, y hace el puente con la organización, posiblemente se conectó con un semillero, o se conectó con alguno de los objetivos estratégicos. Entonces si uno mira un proceso completo, colectivo de mesa inter barrial de vivienda y servicios públicos de la Comuna Ocho, llegó por Visión 8, y se conectó de una con un objetivo estratégico de la organización, y entonces enuncia: hey, a nosotros nos interesa es camellar con ustedes el observatorio de medios para que estemos haciendo conjuntamente las lecturas sobre problemáticas de vivienda y servicios públicos, y ya vamos es para tercer documental cierto. Y otros semilleros un chico hace por ejemplo el semillero de fotografía, avanza en un proceso formativo, luego pasa por una experiencia práctica y dice: Ay, parce, yo estuve leyendo el colectivo audiovisual yo puedo entrar a ese parche, o yo hice sonido pero a mí me gusta radio, entonces teje puentes, y esos puentes van articulando como toda esa base social de CC (Taller "Prácticas y procesos").

En Pasolini en Medellín, a partir de 2003, PEM utiliza **vídeo y etnografía** como punto de partida para invitar a las comunidades a narrar sus propias experiencias en medio del conflicto armado, repensando y resignificando la realidad en medio de la violencia: encarándola de manera creativa, dialógica, interactiva, y reflexiva. Los participantes se convierten en artesanos de imágenes / historias sobre cuestiones políticas y sociales locales, utilizando sus propias palabras, de acuerdo con sus propias necesidades y objetivos (Arango y Pérez, 2008; Garcés, 2005; Pérez y Vega 2008; Román, 2009; Pérez, 2012).

En las prácticas formativas, ya sea semillero en CC o taller etnográfico en PEM, sigue siendo vigente la figura de ***agentes mediadores***, considerando que el saber que se comparte en cada espacio formativo responde al acumulado logrado en cada colectivo con sus apuestas particulares. Así, CC hace énfasis en fortalecer la "comunicación popular y participativa"; por ello cobran sentido prácticas pedagógicas cifradas en la recuperación de memoria territorial y comunitaria, como son: recorridos urbanos, foto-reportaje, entrevistas, crónicas de vida. Ese énfasis en el intercambio de saberes y la vinculación con el territorio es importante en CC, al tratarse de un colectivo que busca

incidir en los procesos sociales y comunitarios de la Comuna 8 de Medellín, en pro del empoderamiento social.

Ahora bien, al pensar en PEM y sus procesos formativos, resulta importante revisar cómo sus prácticas formativas están cifradas en el diálogo, considerando el descentramiento que realizan del medio, para hacer relevantes los espacios de encuentro y creación colectiva. Así lo enuncian:

> Nosotros consideramos que el medio central nuestro es el diálogo, pero sobre todo en la medida de lo dialógico, porque nosotros usamos el medio para expresarnos, pero también nosotros somos medio para que otros se expresen; así, cuando nosotros vamos a comunidades, lo que ponemos ahí es como esa posibilidad, que dice: bueno, aquí hay unas herramientas y unas formas, donde se puede generar procesos con ellos, y se pueden expresar también cosas desde ahí, o sea nosotros nos expresamos, pero también somos el lugar o el medio para que otros se expresen y eso se da en un diálogo constante y en un diálogo basado también en una negociación constante, hay unos puntos de acuerdo pero también hay pueden haber puntos de desacuerdo (Taller "Prácticas y procesos de comunicación").

El diálogo, considerado un elemento central en la producción del medio, reitera que no existen prácticas y proceso uniformes, de repetición permanente; el diálogo como práctica central en el encuentro con las comunidades se convierte en un elemento dinámico, que logra re-crear tanto el medio, como los productos; por ello en PEM no se alude a un "método de etnografía audiovisual" que logre la figura de "modelo de producción audiovisual etnográfica", pues este se revisa y actualiza en cada proyecto específico.

En el caso de CC encontramos que las prácticas asociadas a la apropiación social de los medios tienen como condición básica los semilleros formativos, espacio que le permite al colectivo hacer una "construcción horizontal de la experiencia" que involucra todos los procesos rectores de CC, como son la planeación, el seguimiento y la evaluación por objetivos estratégicos. Estos procesos conllevan una revisión permanente gracias a la apropiación y producción de los medios, para mantener "los propósitos sociales de la comunicación, el cambio social, la construcción participativa de esos medios". Por ello, CC considera central en su organización las prácticas formativas, que sostienen y dinamizan el colectivo de comunicación; así lo enuncian:

> La formación es básicamente en el sostenimiento de la escuela, con el propósito de formar comunicadores comunitarios, con perspectiva comunitaria, con la reflexión de la comunicación comunitaria, así es en la generación de medios donde se articulan las dinámicas de los colectivos en distintos medios (audiovisual, periodismo, radio) y con ellos, se forjan nuevos colectivos que se han venido gestando en torno a la fotografía y al uso de las nuevas tecnologías. (Taller "Procesos y prácticas de comunicación).

2.4. VALORAR LAS MEDIACIONES Y REDEFINIR LOS MEDIOS COMUNITARIOS PARA LA MOVILIZACIÓN Y EL CAMBIO

En la consideración del eje que recoge las ***finalidades*** de cada colectivo, estos parecen coincidir —cuando menos— en los siguientes puntos:

- Necesidad de una comunicación que apunte a la construcción de identidades y de vínculo social/comunitario para la transformación, el cambio social y la emancipación.
- Necesidad de que las comunidades y en ellas los jóvenes recuperen el valor de la palabra propia en el espacio público; los dos colectivos buscan el empoderamiento, bien de la comunidad (Ciudad Comuna), bien de los grupos poblacionales con los que se trabaja: jóvenes, grupos afro, colectivos en perspectiva de género, etc. (Pasolini en Medellín).
- Reconocimiento del papel de la comunicación en la recuperación y en la construcción de memoria, particularmente visible en Ciudad Comuna y en Pasolini en Medellín.

- **En torno a las diferencias**

Las principales diferencias de los colectivos están en términos de los ámbitos en los que se inscriben sus prácticas; así como en el tipo de procesos de comunicación que lideran. En el primer caso, lo que los colectivos hacen tiene estrecha relación con lo que son sus proyectos de interés y la tradición que han logrado construir en torno a ellos. De este modo, *Ciudad Comuna* marca un énfasis en procesos comunitarios porque se crea a partir de las necesidades de comunicación de la Comuna 8 que, sin lugar a dudas, encuentra en este grupo de jóvenes, aliados perfectos para gestionar —desde la comunicación— sus proyectos: la articulación de procesos sociales; la construcción de tejido social; y la movilización como forma de lucha para el restablecimiento de derechos, frecuentemente vulnerados.

En el segundo caso, es decir, el tipo de procesos de comunicación, Ciudad Comuna –en coherencia con las finalidades que se propone, definidas en atención a las necesidades y los requerimientos de la comunidad– ha privilegiado los géneros periodísticos que mejor realizan su apuesta por procesos de comunicación para la movilización; de tal modo que la denuncia, el documental y la crónica son los géneros que este colectivo ha sabido explorar, recrear y puesto a circular en la diversidad de medios: *Periódico Visión*; *Centro de producción audiovisual cinética*; *emisora comunitaria Voces de la Comuna 8*.

Por su parte, *Pasolini en Medellín* es un colectivo constituido por profesionales, fundamentalmente antropólogos, aunque también cuenta con sociólogos y comunicadores que abanderan un proyecto con fuerte énfasis en arte y cultura, y con fundamento en la investigación etnográfica. En razón de los perfiles de formación de sus miembros, Pasolini se sustenta y apoya en la etnografía visual, en la pedagogía dialógica, y en las técnicas ficcionales para apostarle a un proceso de "transferencia de medios" a grupos poblacionales, particularmente jóvenes de barrios periféricos, que encuentran en esta propuesta una posibilidad para "*sembrar arte y cultura y des-armar las mentes*"*;* con este lema, Pasolini incita a los habitantes de la ciudad con los que trabaja, para que descubran que hay un mundo posible distinto al de la violencia.

En lo que respecta a procesos propiamente comunicativos, Pasolini ha privilegiado el género ficcional, películas que se tejen con los relatos de los asuntos de la cotidianidad que —permeados con las herramientas de la ficción y con la metodología etnográfica—se tornan relatos exóticos que tienen la fuerza y las condiciones para generar asombro. En otros términos, lo que hace Pasolini es re-significar los procesos de la cotidianidad de los sectores populares y permitir que, a través de la apropiación de los medios, los habitantes se asuman como etnógrafos nativos y puedan reinventar sus realidades.

A propósito de las finalidades, Pasolini no solo reconoce el papel de la comunicación, sino, más aún, la posibilidad de construir la representación que se emite, que se expresa; esto porque muchos de los trabajos de Pasolini no han tenido una visión clara frente a la circulación de los productos, y no es del todo una falencia organizativa que en muchas ocasiones el producto solo circule en los espacios donde se produjo. Hay otros factores, entre ellos la activación de espacios académicos, que permiten motivar procesos formativos, en especial entre estudiantes de comunicación audiovisual.

- **Re-definir medios comunitarios para la movilización y el cambio social**

– En el marco de los enunciados emitidos por los líderes[5] de los dos colectivos se advierte un interés por definir los medios que estos producen por diferenciación con respecto a los medios masivos. La primera diferencia que salta a la vista tiene que ver con los propósitos y las finalidades desde los cuales se orientan sus procesos de comunicación, y aquellos que les son propios a los medios masivos. En este contexto, cada colectivo —sin desconocer los énfasis o acentos que le imprimen a su accionar— tiene claridad en lo que se propone lograr: *la concienciación, el hacer visibles a quienes han sido marginados por los poderes hegemónicos; la recuperación de la memoria individual y colectiva; la movilización; la incidencia en los modos de relacionamiento; la transformación o, cuando menos, el cambio social*. Mientras los medios masivos están insertos en la lógica del consumo y fortalecen el individualismo y la competencia, los medios comunitarios, alternativos y ciudadanos se proponen tejer, con los hilos de la solidaridad, el sentido de lo comunitario, la necesidad de estar organizados, y de construir vínculos y redes para resistir e insistir en la reivindicación de sus derechos fundamentales, sociales y culturales.

La segunda diferencia que se señala es aquella que se refiere *al sentido que los colectivos le confieren al territorio, al barrio, a la comuna.* Los colectivos hacen referencia a los vínculos que construyen con el barrio y con las lógicas y las dinámicas de la vida popular, lo que acontece y los modos de narración de los actores populares. Todo ello permite reconocer que "lo comunitario" es el lugar antropológico y simbólico que emerge como un imperativo para tejer vínculos, solidaridades, identidades y socialidades. Los medios masivos, por su parte, irrumpen la cotidianidad de las audiencias e imponen su lógica de consumo y, desde allí, alimentan la individualidad y construyen una realidad espectacular que pretende erigirse como natural y transparente.

La tercera diferencia tiene que ver con el sentido que los medios comunitarios le confieren a lo popular, es decir, a los relatos, a las prácticas cotidianas, a las expresiones culturales y artísticas, en síntesis, a los modos de enunciación y de comunicación. En este sentido hay una valoración de la palabra y de la acción popular, valoración que cobra importancia cuando se piensa en los modos de representación y en la construcción de los imaginarios individuales y colectivos que ellos mismos están construyendo desde sus re-

[5] Estos enunciados fueron emitidos por los líderes de los colectivos, tanto en la entrevista grupal como en el conversatorio que se llevó a cabo en el marco del Primer encuentro de Comunicación Ciudadana.

latos. Estas construcciones pueden generar rupturas con las representaciones y los imaginarios que otros han construido de ellos cuando los narran. En lo que respecta a la relación de los medios masivos con lo popular podríamos decir que opera una caricaturización de lo popular en los seriados o géneros ficcionales, como protagonista (beneficiario o agente) cuando es víctima de los desastres naturales (derrumbes, inundaciones, etc.) o como agente productor de actos delictivos o generador de violencia y de inseguridades (plazas y corredores de vicio, sicariato, delincuencia común, etc.).

2.5. PRÁCTICAS DE APROPIACIÓN Y GESTIÓN DE MEDIOS EN LOS COLECTIVOS DE COMUNICACIÓN

Cuando se habla de *prácticas de apropiación y gestión de medios*, se desplaza el interés de los medios a las prácticas de los actores sociales. Es decir, se trata de ubicar la reflexión en el marco de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las finalidades u horizontes de acción desde los que se proponen los medios? ¿Cuáles son los contenidos, temas, acontecimientos y protagonistas que se privilegian y en razón de qué se seleccionan? ¿Cuáles son los géneros y formatos, así como las funciones que estos cumplen en relación, tanto con las finalidades que se proponen como con las características de las comunidades y los territorios en donde se actúa o se interviene? y, finalmente, ¿Cuáles son los efectos previstos, potenciales y efectivos que ponen en juego los medios comunitarios, alternativos o ciudadanos?

Para responder a estos interrogantes se han tomado como referentes los enunciados, emitidos por líderes que actuaron en representación de cada colectivo en el conversatorio — que se realizó en el marco del Primer Encuentro de Comunicación Ciudadana—Si bien existen diferencias en los modos en que los colectivos se apropian de los medios, nos interesa trazar una matriz de descripción y de análisis, desde la cual se puedan examinar esos modos de apropiación en forma tal que se puedan reconocer los rasgos generales, sin que se pierdan las condiciones propias y características de cada colectivo.

La matriz categorial (ver *Tabla 3)* no es otra cosa que la condensación en cinco categorías (*finalidad, contenidos, participantes y protagonistas; géneros y formatos; y vinculación con el territorio*) de las preguntas –consideradas clave cuando se trata de indagar sobre procesos de apropiación de medios–. Algunas de las características generales son:

– Fusión entre las prácticas políticas, comunitarias, culturales y artísticas, y los procesos de gestión y apropiación de los medios. Los medios co-

bran sentido en la medida en que potencian: la visibilidad de procesos, proyectos, necesidades de las comunidades; la construcción de memoria individual y colectiva; los espacios de reflexión, concienciación y debate de asuntos que interesan a todos; la construcción de vínculos con el territorio y de redes de afecto y solidaridad entre los habitantes; la construcción de imaginarios propios y de referentes de identidad.

– La apropiación de los medios y su gestión genera visibilidad a los colectivos; los posiciona en la comunidad, al tiempo que los medios se tornan en espacio de reconocimiento individual y colectivo; de cierta manera es el espejo en el que se recrean sus imaginarios de barrio, de la cultura, de la memoria, de la cotidianidad, de los procesos, de las utopías.

– Los colectivos juveniles con sus procesos de comunicación y de apropiación de medios logran, además de una vinculación propia y genuina con el territorio, una reconfiguración de este, que se teje con la pluralidad de voces y relatos que construyen en su cotidianidad los habitantes. En este caso, los colectivos operan como mediadores que, a través de las herramientas mediáticas, los lenguajes propios –según el tipo de género del cual se trate– le dan formato a las producciones discursivas de los grupos, de los colectivos o de las comunidades con las que trabajan y de las cuales hacen parte.

En lo que respecta a las condiciones y rasgos propios de cada colectivo, la matriz (ver *Tabla 3)* sintetiza lo que concebimos como fundamental de cada proceso de comunicación en lo que tiene que ver con la apropiación que hacen de los medios.

Tabla 3. Categorías para concretar la apropiación de los medios

Categorías	*Ciudad Comuna*	*Pasolini en Medellín*
Finalidad (Horizontes de acción; el sentido de la acción)	• Hacer-saber (informar/denunciar) en el primer caso a la comunidad sobre procesos, proyectos, necesidades y requerimientos. En el segundo caso, denunciar ante propios y extraños la vulneración de derechos en la comunidad. • Hacer-creer; hacer pensar críticamente; hacer sentir (persuadir, incitar, concien-	• Hacer-saber hacer (enseñar y aprender a partir de la transferencia de conocimientos en manejo de medios y en técnicas de observación etnográfica • Hacer-imaginar /crear (construir realidades, imaginar mundos posibles). • Hacer-hacer pensar/hacer sentir/hacer contar (invitar

Categorías	*Ciudad Comuna*	*Pasolini en Medellín*
Finalidad (Horizontes de acción; el sentido de la acción)	ciar) a la comunidad para que se organice y se movilice para defender sus derechos. • Hacer-hacer recordar; hacer contar, relatar (recuperación de la memoria) • Hacer-hacer con otros (trabajar juntos, tejer alianzas, vincular; construir identidad)	a la reflexión y a la acción desde el goce, la música, la cultura) • Hacer-hacer pensar para transformar (concienciar para el cambio) • Hacer- hacer- imaginar mundos posibles, mediante la apropiación del lenguaje audiovisual y las herramientas de la ficción.
Contenidos (Temas, asuntos y acontecimientos)	• Problemas y necesidades de la comunidad, particularmente aquellos que evidencian la vulneración de los derechos fundamentales y sociales (vivienda, servicios públicos, salud) • Procesos y proyectos comunitarios *Planificación:* plan de desarrollo; plan de desarrollo cultural; plan de convivencia y seguridad; *ejecución, seguimiento y control*. Mesas de trabajo; formulación Plan de Desarrollo local. • Construcción de memoria de los barrios y la comuna a partir de la identificación de los referentes colectivos. • Diversidad étnica • Movilizaciones, marchas y eventos comunitarios o de grupos y colectivos (registros). • Actividades culturales y talleres de reflexión y de acción comunitaria: grupos culturales; encuentros comunitarios de convivencia	• Cotidianidad de los barrios • Culturas musicales hip hop • Memoria de los barrios periféricos • Prácticas de los colectivos y de la comunidad Afrocolombiana • Recuperación de memorias locales • Reconocimiento y valoración de las narrativas juveniles. • Diversidad étnica y sexual • La violencia contra la mujer • Inclusión

Categorías	*Ciudad Comuna*	*Pasolini en Medellín*
Participantes y protagonistas	• La comunidad: habitantes de los barrios que configuran la comuna 8 • *Líderes* de mesas de trabajo y planeación local • *Grupos poblacionales:* desplazados, comunidad afrocolombiana, campesinos; colectivos juveniles; niños y adolescentes que participan de proyectos y programas; mesa de mujeres; mesa de vivienda; etc. Colectivos y organizaciones barriales: Colectivo por la Convivencia. Víctimas del conflicto; habitantes a quienes se les vulnera los derechos	• Población juvenil que habitan barrios periféricos o de bordes en Medellín. (comunas 1,8 y 13) • Jóvenes de escuelas de hip hop (Elite hip hop). • Comunidad Afrocolombiana • Colectivos y organización de mujeres
Formatos y géneros	• *Periódico Visión 8* que trabaja una variedad de géneros periodísticos (noticia, crónica, reportaje; denuncias, notas). • *Cinética producción* de vídeos principalmente en los géneros de la denuncia, la crónica y los docu-clicks • *Voces de la 8 (Emisora comunitaria)* Programas sobre procesos sociales; radio revista "despidiendo el sol noticomuna"; programas de reflexión sobre problemáticas y asuntos de interés comunitario. Noticias de la comuna; programación musical.	Documentales-ficción: El palenque; 5 pa´ las trece Memorias del pasado Ficciones del futuro La llave de la memoria Video-clips: Ojos de asfalto
Escenarios (Territorios)	El barrio: Registros fotográficos sobre la vida cotidiana de los barrios, acontecimientos que constituyen noticia y sus pobladores.	El barrio: Calles de los barrios periféricos, vericuetos y laberintos; interior de las casas, terrazas.

Categorías	*Ciudad Comuna*	*Pasolini en Medellín*
Escenarios (Territorios)	Los registros fotográficos construyen historias visuales sobre los problemas, las necesidades, los procesos y las acciones de la comunidad. Los medios registran y construyen memoria de dichos procesos y prácticas en los espacios en donde estas se produzcan. En la producción videográfica hay recorridos por calles, callejones, canchas, mangas, huertas, muros, casas, ranchos, panorámicas del barrio. Sin embargo, lo importante es la vinculación del colectivo con el territorio, puesto que se reconoce, por un lado, como escenario de permanente vulneración de derechos; por otro lado, se reconoce que es justamente desde esa vulneración que el colectivo debe actuar en alianza con la comunidad para concienciar, para movilizar, para incidir. La construcción de memoria ha sido uno de los logros de los procesos de apropiación de medios; la recuperación de las formas de nombrar, de relatar, de referenciar los lugares según las vivencias y los hechos que marcan la cotidianidad de los habitantes; constituyen acciones de vinculación con el territorio que son clave en los procesos de concienciación y empoderamiento para la transformación social.	Territorios de las márgenes: poblados informales, ocupación marginal. Recuperación de lo cotidiano y las construcciones del sentido de lo popular. Los barrios periféricos o de bordes han sido los más afectados con las diversas formas de violencia; Pasolini logra una vinculación con los territorios en conflicto que está permeada por tres elementos que se conjugan: la investigación social con enfoque etnográfico, la estética, la ética, la política y grandes dosis de imaginación es a través que pasa por transformadora

Fuente: Gladys Acosta, 2013

CONCLUSIONES

Al revisar la noción de *prácticas de comunicación* guiados por su sentido primario: un conjunto de acciones (rutinarias y repetitivas), que permiten el sostenimiento del colectivo y la gestión del medio; se trata de diversas prácticas, y por ello hay que considerar diferentes niveles: unas orientadas al funcionamiento del colectivo, otras al funcionamiento de los medios y productos de comunicación. Resulta relevante entender, cómo las prácticas de comunicación de los Colectivos C.C. y PEM, hacen parte de la sostenibilidad tanto del colectivo, como de la gestión del medio; pues se trata de prácticas de comunicación que comprometen el funcionamiento interno del colectivos (estructura del colectivo y vida cotidiana) y las formas de relacionamiento con su entorno cercano.

Las prácticas de comunicación recogen a su vez, la noción de mediación comunicativa, al comprometer las formas de relacionamiento de los colectivos (a su interior y con la comunidad); relaciones que privilegian formas de trabajo colaborativo y acciones para empoderamiento y la transformación social. Al privilegiar estas relaciones, es claro que los procesos de apropiación y producción de sus medios, son importantes en tanto interesan no como herramientas tecnológicas, sino como objetos relacionales y de re-significación de las prácticas diarias. Por ello, los medios pueden pasar a segundo plano; y resultan más importantes las prácticas y procesos de comunicación que agencia cada colectivo para la re-codificación y creación de sus medios en pro de los intereses particulares de los colectivos y sus contextos (comunitario, social y cultural).

En cuanto a las formas de relacionamiento propias de los colectivos C.C. y PEM, en consideración de su interacción cotidiana al interior de los colectivos, se reconoce como prácticas fundantes del colectivo, la constitución del "grupo de amigos", considerada un espacio – tiempo de encuentro, primordial para la constitución de lazos de confianza que afianzan la unión entre amigos y, a partir de esa base, se logra la configuración de proyectos colectivos de comunicación. El "grupo de amigos" es bien relevante en la vida del colectivo, pues en esta relación se fundamenta la sostenibilidad, tanto del colectivo mismo, con la gestión del medio.

A su vez, se reconoce que las prácticas de comunicación propias de formas de relacionamiento de los colectivos de comunicación con su entorno (territorio y comunidad), es claro que cada colectivo interviene de forma creativa sobre su entorno, acorde a los procesos organizativos que va ensayando y a la

apropiación de medios, que se avizoran como estrategias comunicativas que les permite reconstituir y revitalizar la relación con su entorno. Es posible afirmar que los modos de agrupación, las características de los contextos de actuación, los modos de vinculación con el territorio, las prácticas y los procesos de apropiación de los medios de comunicación que abanderan los colectivos están potenciando la constitución de un sujeto: los colectivos de comunicación juvenil; un sujeto que, en los procesos de construcción, de gestión y de apropiación de medios alternativos, comunitarios, populares y ciudadanos está generando empoderamiento en las comunidades y pequeñas transformaciones que, si no derrumban, cuando menos desvirtúan aquellas imágenes hegemónicas que han construido los medios masivos sobre los jóvenes que habitan las márgenes o periferias de Medellín.

Las prácticas de comunicación que se suceden en la vida cotidiana de los Colectivos de Comunicación, sigue siendo bien importante "ser parte de algo" (barrio, colectivo, acción) y tener anclajes previos (escuela, familia, amigos), pero ya no responde a un modelo de relacionamiento único y predecible de comportamiento o a una filiación política y partidaria que debe perdurar en el tiempo. La nueva fuerza que permite la sostenibilidad de los Colectivos de comunicación se funda en el "proyecto colectivo propio".

Del mismo modo, es importante destacar el lugar preponderante que el Colectivo de Comunicación le otorga a la afectividad, pues encontramos en los dos colectivos en cuestión la decisión de sostener su proyecto estético-político-comunicativo fundado en: sentir la posibilidad pertenecer y constituir un colectivo de comunicación, significa una ampliación de la red de relaciones que vincula amigos, barrio, ciudad. Pertenecer y constituir un colectivo, da lugar a un sujeto creativo y activo, que reconoce la fuerza de un grupo de amigos donde reposan referencias de pertenencia fuertes, pues en las y los amigos reposan valores relacionados con confianza, autocuidado y creación grupal; valores y relaciones que configuran un "nosotros".

En las prácticas formativas, ya sea semillero en CC o taller etnográfico en PEM, sigue siendo vigente la figura de ***agentes mediadores***, considerando que el saber que se comparte en cada espacio formativo, responde al acumulado logrado en cada colectivo, con sus apuestas particulares. Así CC hace énfasis en fortalecer la "comunicación popular y participativa", por ello cobran sentido prácticas pedagógicas cifradas en la recuperación de memoria territorial y comunitaria, como son: recorridos urbanos, foto-reportaje, entrevistas, crónicas de vida. Ese énfasis en el intercambio de saberes y la vinculación con el territorio, cobra importancia en CC, al tratarse de un colectivo que busca

incidir en los procesos sociales y comunitarios de la Comuna 8 de Medellín, en pro del empoderamiento social.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, G.L. (2012). "Procesos de comunicación en colectivos juveniles en Medellín: un escenario para pensar la constitución del sujeto colectivo". Ponencia, ALAIC, Montevideo – mayo 24 y 25.

Acosta, G.L. (2013), "Gestión de medios para la movilización y el cambio social. Un análisis discursivo de las prácticas de comunicación en colectivos de Medellín". En: Pardo, Neila et alter (Comp.). *Estudios del Discurso en América Latina. Homenaje a Anamaría Harvey.* Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.

Acosta, G.L. & Garcés, Á. (2013). Colectivos de comunicación y apropiación de medios. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.

Acosta, G.L. & Garcés, Á. (2012). "Prácticas de comunicación y apropiación de Medios en Colectivos Juveniles de Medellín". Ponencia Encuentro Investigadores de Comunicación, Cátedra UNESCO, Bogotá, 20 y 21 de octubre

Acosta, G.L. & Garcés, Á. (2011). Comunicación, Juventud y Ciudadanía. Investigación Financiada por la Universidad de Medellín. 2011.

Arango, G. & Pérez, C. (2008). "Atrapar lo invisible. Etnografía audiovisual y ficción". *Anagramas*. 12: 129-140.

Garcés, A. (2005), "Del estilo a las Culturas Juveniles. Entre los discursos de dominación y discursos de resistencia sobre la juventud". En Garcés, Á. (Editora) *Pensar la comunicación.* Medellín, Sello Editorial Universidad de Medellín. pp. 197 – 226.

Martín-Barbero, J. (1987). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A

Martín-Barbero, J. (1996). Pre-textos. Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos. Cali, Universidad del Valle.

Pérez, C. (2012). "Después que se apaga la cámara". En: Menéndez, Nicolás, Góngora, Andrés y Tapias César (Comp.). *Nuevas Antropologías Colombianas. Experiencias metodológicas.* Editorial Zenú, Montería, Colombia.

Román, M. (2009). *Video Comuna: política desde el audiovisual alternativo y comunitario.* Tesis Maestría en Comunicación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Sierra-Caballero, F. (2008). Nuevas tecnologías de la información y participación ciudadana. Las políticas de gobernanza digital en EuropaRedes.com disponible en: http://www.compoliticas.org/redes/pdf/redes4/7.pdf

Sierra-Caballero, F. (2012). Del campo a la indisciplina. Pensar la comunicación en tiempos de crisis. Conferencia. Montevideo, ALAIC 2012.

Capítulo III

Subjetividades y territorialidades

–Un análisis de tres documentales sociales participativos del colectivo Ciudad Comuna–

Gladys Lucía Acosta V.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo propone la siguiente tesis: las prácticas que agencian los colectivos de comunicación, que interactúan en sectores de periferia de Medellín, caso *Ciudad Comuna,* están potenciando la construcción de nuevas subjetividades: la del *sujeto popular*, la de *los colectivos de comunicación* y la del *comunicador comunitario.* La construcción de estas subjetividades se erige en cuatro pilares: las potencialidades individuales, los modos de organización, las prácticas de comunicación, y los vínculos con el territorio. Este artículo se centra en el análisis de las huellas que deja la producción documental social participativa, particularmente aquellas que ofrecen información valiosa cuando se trata de interpretar, tanto los modos de vinculación y de apropiación del territorio por parte de los distintos actores, como las formas en que se constituyen las mismas subjetividades.

De los tres colectivos con los que el proyecto de investigación trabaja, este capítulo se centra en uno: *Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna* que tiene su radio de acción en la Comuna 8 de Medellín. Este colectivo, conformado y liderado, esencialmente, por jóvenes, inicia en el 2008 con la decisión de los líderes de la Comuna 8 de constituir –dentro del Plan de Desarrollo de la Comuna– una línea de comunicación que potenciara la integración y la participación de la comunidad en la construcción de su propio desarrollo y en la cualificación de los procesos de convivencia. La fuerza de este Colectivo radica en que sus procesos de comunicación se han ido convirtiendo en referentes para pensar las posibilidades transformadoras de la comunicación y de la gestión de medios comunitarios y ciudadanos, en contextos marcados por la violencia y la vulneración permanente de derechos.

Para sustentar la tesis propuesta se trabaja con categorías que hacen parte del acervo de las ciencias sociales; de manera particular se retoman los aportes de Zemelman (1996; 1998; 2010 y 2012) en el marco de lo que denomina la dialéctica entre la subjetividad individual y la colectiva; las nociones de territorio y territorialidades, planteadas por Giménez (1999); la comprensión de los modos de apropiación del territorio en los barrios populares y la construcción de identidades que analiza Torres-Carrillo (2006); la apuesta por la ampliación de las fronteras de la política y, en consecuencia, la politización de espacios de la vida cotidiana y del territorio De Vásquez y Vommaro (2009).

En lo que respecta a la ruta metodológica, se trabaja con datos arrojados por herramientas de tipo etnográfico, caso concreto del *Taller de Memoria* y la *Entrevista Grupal,* aplicadas a miembros del Colectivo Ciudad Comuna. El análisis de estos datos y su conversión en información se hacen a la luz de los referentes teóricos enunciados, y se cruza, tanto con estrategias de una lectura hermenéutica, como con estrategias del análisis del discurso de material audiovisual (tres producciones) suministrado por el colectivo. Se trata de tres documentales:

- **¿DÓNDE VIVIREMOS MAÑANA?**[1] Documental que narra la situación de la vivienda en la Comuna 8.
- **COLORES Y SABORES DE MI COMUNA**[2]. Documental que conecta diversos relatos de las memorias y costumbres arraigadas de *poblaciones indígenas, campesinas y afrocolombianos que habitan la Comuna 8 de Medellín.*
- **CINTURÓN VERDE GENERA DESIGUALDAD**[3]. Documental que construye la memoria del recorrido de la comunidad por el derecho a vivir dignamente en sus territorios. Protestas y propuestas de las comunidades del territorio de la Comuna 8 en relación con el megaproyecto del Cinturón Verde, recién nombrado por la Administración municipal como *Jardín Circunvalar de Medellín.*

---

[1] Disponible en: http://www.ciudadcomuna.org/producciones-realizadas/16-medios/cinetica-8/42-donde-viviremos-manana.html.

[2] Disponible en: http://www.ciudadcomuna.org/producciones-realizadas/19-medios/cinetica-8/proyectos-realizados/79-colores-y-sabores-de-mi-comuna.html.

[3] Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=dKQ3QwXqoNw&feature=youtu.be.

Para efectos de su presentación, el capítulo se estructura en cuatro partes; en la primera de ellas se alude a la subjetividad, sus modos de constitución a partir de juegos dialécticos subyacentes; la segunda transita de la noción de territorio como construcción social, a la caracterización de los modos de apropiación o territorialidades que se configuran a partir de los procesos de la mediación comunicativa; en este caso, se ilustran, con una matriz de observación y de análisis, los modos y los niveles de apropiación en tres Documentales Sociales Participativos, DSP, análisis que permite reconocer los vínculos entre territorialidades y constitución de subjetividades; en la tercera, el texto anuncia la emergencia de una nueva subjetividad producto de la dialéctica entre los *colectivos de comunicación* y *el comunicador comunitario*; finalmente, se esbozan algunas conclusiones.

3.1. DE LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES: EL JUEGO DE DIALÉCTICAS SUBYACENTES

En razón de que este capítulo propone una indagación por las subjetividades que emergen a partir de la apropiación y de la gestión de medios comunitarios y ciudadanos, agenciados por un *colectivo de comunicación* que actúa en territorio de periferia de la ciudad de Medellín, se acude como punto de referencia a la obra de Zemelman (1996; 1998). Su propuesta invoca, además de una visión epistemológica en la que aboga por una racionalidad ampliada, una visión antropológica que se orienta a la recuperación del sujeto. Particularmente interesa lo que podemos denominar el juego de las dialécticas subyacentes a la constitución de las subjetividades. Un planteamiento de base que permite iniciar la reflexión en torno a la constitución de la subjetividad lo presenta Zemelman (2012) cuando afirma:

> Para ser sujeto y no mera circunstancia, el hombre debe conquistar su libertad en el marco del desarrollo histórico. Pero esta libertad contiene la tensión de ser, simultáneamente un producto histórico (la libertad es siempre concreta) y una fuerza que transforma (o tiende a transformar) las condiciones históricas de una subjetividad que trasciende (p. 236).

En este fragmento se pone en juego, por un lado, la noción de realidad que se mueve en la relación dialéctica entre lo determinado (la realidad histórica) y lo indeterminado (la potencialidad contenida en esa realidad); por otro lado, pero en la misma lógica de una relación dialéctica, el carácter determinado de la subjetividad en el marco de la historicidad de lo social, y el carácter indeterminado de esa subjetividad que en la individualidad se configura como potencia constructora.

3.2. LA DIALÉCTICA ENTRE MACRO Y MICRO-DINÁMICAS

La primera relación que nos encontramos es aquella que se instaura entre los contextos macro y micro. El contexto macro está constituido por las condiciones que marcan el devenir de los barrios y las comunas de periferia de Medellín y que determinan, en gran medida, los modos de relacionamiento y los estilos de vida de los actores populares. El contexto micro corresponde a los *colectivos juveniles de comunicación,* escenarios que están propiciando renovadas formas de organización y de acción colectiva. A continuación se describen estos dos contextos.

3.2.1. El contexto macro. Condiciones de vida en barrios populares de Medellín: la construcción de la memoria

La zona urbana de Medellín está organizada por comunas y, estas, a su vez, por barrios. Los denominados barrios populares se encuentran ubicados en las zonas 1, Oriental; zona 2, Noroccidental; zona 3, Centro Oriental; zona 4, Centro occidental, particularmente la Comuna 13. Si bien estas zonas no son homogéneas, como tampoco lo son las comunas o los barrios que las conforman, lo cierto es que comparten ciertas características que determinan, en gran medida, las formas de vida de quienes las habitan. De este modo, podemos afirmar que gran parte de los barrios populares en Medellín son o empiezan como asentamientos informales, en su inmensa mayoría, ocupados por migrantes y desplazados del campo y de distintas zonas del departamento y del país en las que se agudiza el conflicto armado.

Estos asentamientos exhiben características, en primer lugar, de naturaleza física y legal: hacinamiento, precariedad de las viviendas (inicialmente ranchos de lata, cartón y madera que con el tiempo pueden ir mejorándose a través de trabajos de auto-construcción); ausencia o, cuando menos, precariedad de los servicios públicos (cuando se tienen generalmente proceden de tomas ilegales); ausencia o mal estado en las vías de acceso. En segundo lugar, *características de tipo socio-económico*: altos grados de desempleo o de subempleo que generan pobreza, bajos niveles de educación y altos grados de analfabetismo; alto número de procreación al margen de programas de planificación familiar; problemas de nutrición y con ellos problemas de salud. *Características de relacionamientos:* familias disfuncionales; violencia familiar que suele extenderse a violencias de vecindario.

Las condiciones enunciadas pueden convertirse, como en efecto lo han hecho, en caldo de cultivo de prácticas que se mueven entre el terreno de un supuesto "*trabajo fácil*" que, en el contexto colombiano se asocia a la

denominada cultura del narcotráfico, y los combos o bandas que luchan por el control territorial. Esto explica que, bajo las condiciones de exclusión y de pobreza, en la década de los 80 las comunas y los barrios populares de Medellín fueran fecundos en la emergencia de un actor social: el ***sicario***[4] que terminó marcando —en una falsa generalización— la imagen de los jóvenes de las comunas de Medellín.

Si bien, las condiciones que bordearon la citada década han cambiado, aún persisten, en los barrios de Medellín, las guerras por las plazas del micro-tráfico, guerras que están generando un tipo de violencia que, por un lado, mina la tranquilidad de los habitantes al imponer barreras "invisibles" para el acceso; por otro lado, los estigmatiza en la medida en que se generaliza que quien habite estos sectores tiene vínculos con las bandas o los grupos criminales. Si agregamos a estas condiciones que la intervención del Estado (en cabeza de la Administración municipal) se hace, fundamentalmente, con represión, incrementando la fuerza pública, la población es la que termina en medio de conflictos y de violencias que aumentan más su marginación y las condiciones de exclusión.

Ahora bien, es posible afirmar que en lo que va corrido del presente siglo, las condiciones de los jóvenes de Medellín muestran una realidad que se mueve entre prácticas que devienen de múltiples violencias que, tal y como ya lo enunciamos, persisten (luchas por el control de las plazas de vicio; presencia de combos y bandas delincuenciales; exclusiones, discriminación y marginación) y renovadas formas de relacionamiento y de estar juntos. Trabajos como: *Los jóvenes de Medellín: ¿ciudadanos apáticos?* (Hurtado, 2010); *Ámbitos de participación política en Medellín* (Acosta & Garcés, 2010); *Prácticas de participación política juvenil* (Garcés & Acosta, 2012) *Organizaciones juveniles: ¿Espacios de legitimación, resistencia o alternatividad?* (Vega y otros, 2006; 2011); *Nos-otros los jóvenes. Pistas para su reconocimiento* (Garcés, 2005); *Colectivos de comunicación y apropiación de medios* (Acosta & Garcés, 2013) son referentes que, desde diferentes ángulos y perspectivas, constituyen una muestra de que frente a las condiciones de adversidad, los jóvenes se están reinventando en prácticas que los potencian como sujetos de transformación.

[4] Término precisado por Perea (2008: 266) para definir un joven que no es narcotraficante pero interviene en la guerra de los carteles contra el Estado; no es activista político pero tercia en la pugna entre los actores políticos; no pertenece a ninguna organización desde la cual revindicar una causa justa pero aparece como actor cuyas acciones alteran la vida colectiva; y para rematar no estudia, poco le interesan los asuntos escolares y apenas pasa de los 15 años de edad.

3.2.2. Las dinámicas micro-sociales: los colectivos de comunicación[5]

Los colectivos juveniles de comunicación están constituidos –en su inmensa mayoría– por sujetos jóvenes con experiencias acumuladas en otras agrupaciones u organizaciones[6]. Sin embargo, todos ellos reconocen el valor e incluso los procesos de transformación que han logrado desde que están vinculados al colectivo. Si bien, la experiencia individual es la fuente que nutre la constitución del sujeto colectivo, el estar y el trabajar juntos es una condición de la potenciación. Según Acosta (2012), los colectivos juveniles de comunicación no son la suma de las individualidades: constituyen *un cuerpo de poder* que *hace ser, hace hacer, hace sentir, hace transformar;* juntos logran lo que no podrían hacer como individuos. Sin embargo, el colectivo detona las búsquedas individuales, el deseo y la voluntad de saber para aportar, para mantenerse, para fortalecer procesos colectivos. Las aspiraciones individuales se articulan con los desarrollos y los logros del colectivo.

Los modos horizontales de relacionamiento, las experiencias vitales que constituyen una trayectoria, las sinergias y los vínculos de afectos que los unen, la sensibilidad social, la capacidad para leer la realidad y vislumbrar proyectos viables de futuro son la materia prima con la que los colectivos juveniles en Medellín están construyendo las nuevas subjetividades.

En el caso del colectivo Ciudad Comuna, se trata de una subjetividad que se construye en los procesos de producción y de apropiación de los medios comunitarios y alternativos para la movilización y el cambio social. En el marco de las condiciones de violencias que caracterizan los barrios de la Comuna 8, el *Colectivo Ciudad Comuna* se constituye en un escenario que, reconociendo las posibilidades de la mediación comunicativa, les ofrece a los jóvenes un espacio para realizar, acorde con sus potencialidades, proyectos de comunicación para el empoderamiento, la movilización y la emancipación del sujeto popular.

3.3. LA DIALÉCTICA ENTRE LAS EXPERIENCIAS Y LAS UTOPÍAS

Este segundo juego dialéctico examina las relaciones entre el mundo de la experiencia en los *Colectivos de Comunicación,* es decir, sus prácticas con

[5] La caracterización que se presenta de los colectivos es tomada de Acosta, G & Garcés, A (2013). Colectivos de comunicación y apropiación de medios; y es una construcción de sentido a partir de la aplicación del taller de memoria.

[6] Situación que se constata en los relatos que ofrecen sus integrantes, tanto en el taller de memoria como en la entrevista grupal.

uno de los proyectos del Colectivo Comuna Audiovisual al que se denomina *documental social participativo,* DSP. A nuestro juicio este proyecto se constituye en el lugar de la utopía.

3.3.1. Las experiencias de los sujetos (prácticas de comunicación)

En el contexto de los colectivos de comunicación en Medellín –caso concreto de Ciudad Comuna– se entiende por *prácticas y procesos de comunicación* al conjunto de *acciones estratégicas* que, pese a la diversidad de las finalidades desde las cuales se orientan, coinciden en varios aspectos. En primer lugar, los modos de constitución y de organización que les son propios a los colectivos juveniles de comunicación, pues, estos modos, por un lado, obedecen a las lógicas de los afectos y de los deseos; por otro lado, son proclives a las prácticas estéticas, artísticas y culturales; y esta disposición es la que los faculta para explorar y experimentar (formatos, gramáticas, lenguajes) con sus propios medios de comunicación. Segundo, una enérgica y renovada vinculación con el territorio (el barrio y la comuna) que se expresa en la forma en que vinculan la apropiación de los medios con procesos de participación social, comunitaria y política, así como con procesos de formación de niños y jóvenes, a través de semilleros o escuelas. Tercero, en estrecha relación con el enunciado anterior, una marcada orientación a la construcción, transformación y dinamización de las prácticas comunitarias, culturales y políticas que les son propias a los territorios[7] que habitan o que se proponen intervenir. Finalmente, la intención o aspiración a posicionar una visión del mundo y, por ende, la construcción de una realidad que pueda –cuando menos– competir en el juego de las relaciones que se establecen con otras experiencias y visiones que pugnan por prevalecer. Esta aspiración encuentra en la gestión de los medios un escenario propicio para su realización.

En este orden de ideas, los colectivos de comunicación son, pues, escenarios de múltiples prácticas que, en su conjunto, configuran *un **mundo experiencial*** para sus integrantes. Ahora bien, los horizontes de acción o finalidades de cada colectivo trazan el tipo de prácticas a las que le quieren apostar, aunque en ocasiones son las mismas potencialidades de los actores que ingresan *las* que van abriendo caminos o trayectos al colectivo. En el caso del colectivo que nos ocupa, Ciudad Comuna, se reconocen *prácticas de formación* (semilleros, talleres y la escuela de comunicación comunitaria);

[7] Los territorios de acción e intervención de los cuatro colectivos que constituyen la muestra son barrios que se ubican en la periferia de la ciudad de Medellín y que comparten condiciones de violencia, pobreza y exclusión.

prácticas de gestión comunitaria (trabajo mancomunado con las mesas de trabajo y con líderes comunitarios); y *las prácticas de apropiación y gestión de cada medio* (emisora comunitaria Voces de la 8; Periódico Comunitario Visión 8; Comuna Audiovisual).

3.3.2. Las producciones de comunicación como proyectos de dirección y concreción de utopías

De las prácticas que agencia el Colectivo, nos detendremos en la producción de Comuna Audiovisual[8], de manera puntual en tres documentales sociales participativos (DSP). Estos son: ¿Dónde viviremos mañana?; Sabores y colores de mi comuna; y, Cinturón verde genera desigualdad. El DSP, tal y como lo nombra Ciudad Comuna[9], designa los vídeos audiovisuales que, en perspectiva crítica y desde una metodología participativa, se proponen reflejar la realidad social de los habitantes de las márgenes de Medellín. Pero más allá del producto audiovisual, aquello que el colectivo pondera es el proceso o los procesos que median la producción. En primer lugar, los procesos de formación en donde se utiliza una serie de técnicas participativas que permitan que el grupo implicado, en un proceso de producción audiovisual, adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para elaborar el documental. En este contexto, se entiende cuando el Colectivo habla del DSP como una metodología de trabajo participativo y colaborativo. En segundo término, el valor que cobra, en el contexto del trabajo comunitario, el proceso final de proyección pública del trabajo por el valor simbólico que adquiere el ritual a partir del cual las comunidades participantes y protagonistas del vídeo documental se ven reflejadas; líderes sociales, representantes de las comunidades y de procesos sociales y habitantes del territorio pueden ver su imagen reflejada, identificarse, reconocerse en realidades, situaciones, momentos, imágenes, sonidos que contiene la producción documental. Finalmente, como lo anuncia el documento de trabajo del Colectivo, el DSP constituye una herramienta que permite a los grupos sociales el trabajo de investigación, acción, participativa, (IAP), etnografías visuales, cartografía social, historiografía, cronología o ruta del tiempo, reconstrucción de la memoria, generación de diálogos intergeneracionales, relatos de vida. Esto es así dado que el documental es en sí mismo un trabajo investigativo que

[8] Uno de los colectivos que integra Ciudad Comuna.

[9] En el marco de las reflexiones y de los procesos de sistematización de procesos y prácticas, los integrantes del Colectivo Ciudad Comuna, en un trabajo mancomunado con líderes comunitarios, están trabajando en la conceptualización del Documental Social Participativo. Las ideas que exponemos a propósito de esta herramienta y metodología es tomada del manuscrito que nos entregó el líder Leonardo Jiménez.

se diferencia de otras formas de investigación en la manera de construir el producto final que, en este caso, se sustenta en la narrativa audiovisual.

El caso de las producciones audiovisuales que se toman para el análisis es solo un ejemplo que se propone ilustrar las potencialidades de la comunicación como mediación de procesos comunitarios, estético-culturales, de formación y políticos, y el lugar que ocupa esta mediación en la constitución de nuevas subjetividades. La producción del *documental social participativo* cumple, a nuestro juicio, la función de los proyectos que, en términos de Zemelman (1998) serían el lugar de la ***utopía,*** pues, tal y como veremos en los momentos del análisis, la producción recupera, por un lado, la dialéctica entre las macro y las micro-dinámicas; por otro lado, la dialéctica entre las prácticas como experiencias y las apuestas de futuro.

La mediación comunicativa en general y la producción audiovisual en particular, actúan como instrumento para plasmar los acontecimientos presentes en su propio devenir, tal y como lo están viviendo y sintiendo los actores comunitarios o los grupos con los que se trabaja. De este modo se entiende que la *memoria es territorio de disputas* y que si antes han sido contados por otros, el dominio sobre sus propios procesos y la mediación de la comunicación les permiten narrarse y construir sus propias versiones de la historia.

En cuanto a la dialéctica entre la *experiencia* (prácticas) y la *utopía (proyectos)* como lugar de potencialidades, la producción audiovisual se construye en el marco de experiencias y saberes que, a manera de rutinas, los actores manejan y hasta cierto punto controlan; estas prácticas permiten identificar el sistema de necesidades de las comunidades o de los grupos. Lo que acontece con la producción es que pone en juego los conocimientos y las experiencias en procesos de comunicación, pero en la interacción con los actores y en los vínculos con el territorio, los sujetos se potencian y logran avizorar posibilidades inéditas que pueden llegar a desestabilizar sus certezas y a incrementar la creatividad. La producción audiovisual pone en diálogo lo dado (aquello que se conoce) y lo dándose (aquello indeterminado) que es capaz de emerger en el proceso mismo de la mediación comunicativa.

3.4. DEL VÍNCULO CON EL TERRITORIO A LAS TERRITORIALIDADES

Giménez (1999: 28-29) define al *territorio* como una construcción social y cultural que resulta de las múltiples apropiaciones o territorialidades que se nutren de cultura, memoria y experiencias sociales (conflictos territoriales

y procesos históricos). Asimismo, reconoce las *territorialidades* como modos de apropiación del territorio. Estas pueden ser de dos tipos, propias y ajenas. Mientras la ***territorialidad propia*** es construida por los grupos subordinados, pero organizados y con conciencia histórica, en el marco de sus relaciones e interacciones con el territorio que ocupan, la ***territorialidad ajena*** es definida por el Estado y/o por los grupos de poder. De otro lado, para dar cuenta de esta noción de apropiación, Giménez reconoce la existencia de dos modalidades: *la utilitaria/funcional* y la *simbólico/cultural.* Mientras la primera de ellas asume que la apropiación del territorio está determinada por los intercambios de recursos, como medio de subsistencia, la apropiación simbólico/cultural alude a la valoración del espacio como potencial escenario de repertorios de significación.

A la luz de estas nociones, y tras un análisis de los tres documentales ya mencionados, proponemos dos tipos de territorialidad: la primera se corresponde con la territorialidad propia de Giménez y se refiere a los modos de vinculación que establecen los actores comunitarios con el territorio que habitan y que se pueden percibir en sus relatos; la segunda es la *territorialidad comunicativa* que corresponde a la apropiación que del territorio hacen los Colectivos de Comunicación, pero esta apropiación, como se analizará más adelante, se produce a partir de la mediación de la comunicación. Ambos tipos de territorialidad se concretan a partir de tres dimensiones: la ***del hacer*** (lo que los actores hacen y los modos en que lo hacen), la ***del significar*** (lo que los actores significan y los modos en que lo representan) y la ***del sentir*** (lo que los actores sienten o experimentan en su relación con el territorio).

Las tablas 1, 2 y 3 ilustran estas dimensiones de la apropiación para cada documental, objeto de observación y de análisis.

Tabla 1. Dimensiones de la apropiación del territorio que hacen los actores comunitarios

Documental ¿Dónde viviremos mañana?

Apropiación acción	*Apropiación significación*	*Apropiación emocional*
Se llega al territorio y se piensa en buscar a los familiares que están instalados en el sector.	Necesidad de los vínculos familiares; búsqueda de raíces. "Cogimos un pedazo de tierra y armamos un pedazo de rancho".	En el rancho por pequeño que sea caben todos; expresión de solidaridad, pues, el hacinamiento se justifica porque pueden estar juntos.

Apropiación acción	*Apropiación significación*	*Apropiación emocional*
Buscan y se apropian de un pedazo de tierra que les facilite construir la casa, sin permiso Legal o bien se instalan con familiares. Crean formas de negocios o microempresas (Venta de arepas, construcciones y arrendamientos de vivienda). Los espacios son multifuncionales, se vive y se trabaja en la casa (micro-empresas; cultivo de alimentos en huertas comunitarias). Se aprende a lidiar con la intermitencia de los servicios básicos como el agua que obliga a trabajar de noche. Observa el rancho destruido y trabaja para armarlo de nuevo. Afirman confiar en el vecino y no ven al Gobierno como una entidad de confianza, lo ven como una amenaza que los puedo desterrar. Hacen en los ranchos (fogones de leña) lo que aprendieron en el campo. Expresan su desconfianza frente a la Administración municipal y el Gobierno porque no atienden sus necesidades y no solucionan sus problemas con el argumento de que están en zona de alto riesgo. Para el personaje todos los barrios	"Tengo una microempresa de arepas". El rancho es espacio para vivir (dormir y trabajar) "Este es el trabajadero y allí dormimos. El rancho como espacio para protegerse y para proteger a los suyos de las inclemencias del tiempo. "Aquí estoy tratando de armar este cucurucho". El gobierno es amenaza, no les genera confianza; la administración no les ofrece soluciones; los suelen despachar con el argumento de que están en zonas de alto riesgo. En los asentamientos se forma el valor de la solidaridad; sentido gregario, comunitario, vínculos de solidaridad. La comunidad se emancipa del gobierno y empieza a administrarse a sí misma. Con el trabajo comunitario (proyectos de autoconstrucción) se pueden mejorar las condiciones de la vivienda. Discurso de derechos a una vivienda digna. Trasladan las costumbres del campo en el entorno en el que se instalan. Sentido gregario y reconocimiento de la necesidad de estar organizados.	La necesidad de protección y de un lugar donde guarnecerse está por encima de la propiedad. No hay fuertes apegos a lo que se construye porque se tiene conciencia de la precariedad y si se cae se vuelve a levantar; pero si hay una insistencia en permanecer en el territorio. El vínculo con el rancho es de necesidad y se supedita el afecto (la menor la tuve que mandar pa' otro lado porque le hacía daño el humo) a las necesidades de supervivencia. Me da miedo porque el rancho se mueve; porque se puede incendiar con el fogón de leña (...) y me voy a dormir a otro lado, pero regreso. Estamos muy estrechos y ya mi hija con el niño no viene porque no hay donde dormir. Era una satisfacción y un orgullo por el proyecto de auto-construcción en el que niños, ancianos y toda la comunidad participaba. Como ellos mismos la hicieron la valoran mucho. Los vínculos emocionales se enfocan hacia la comunidad. Se sueña con mejorar las condiciones de sus viviendas, con mayores espacios.

Apropiación acción	*Apropiación significación*	*Apropiación emocional*
de Medellín son de alto riesgo. Se crean proyectos a partir de vínculos de solidaridad (Grupo Autoconstrucción y proyecto de huertas). La comunidad ve viabilidad en la construcción de proyectos de mejoras de vivienda. Labran la tierra, Siembran y cosechan, Instalan fogones de leña, el lavadero, el perro, siembran huertas). Construyen casas en material y las dejan en obra negra porque son para arrendar. Construyen sus casas o Mandan a construir (Generan en cierto modo empleo desde la necesidad). Grupo de autoconstrucción que lidera la parroquia; hacen asambleas Se crean en el espacio proyectos solidarios.		Los sueños dejan de ser individuales para convertirse en sueños colectivos, quienes son entrevistadas no solo piensan en las necesidades propias.

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Dimensiones de la apropiación del territorio que hacen los actores comunitarios

Documental: Sabores y colores de mi comuna

Apropiación desde la acción	*Apropiación significación*	*Apropiación desde las emociones*
• Comunidades indígenas Llegan desplazados por la violencia.	Reconstruyen desde la memoria las prácticas de sus lugares de origen y lo que significa sus hábitos	Melancolía y añoranza al reconstruir desde el relato, la música, las letras de las canciones, las prácticas

Apropiación desde la acción	*Apropiación significación*	*Apropiación desde las emociones*
Relatan sus prácticas y sus costumbres. Se reúnen en el resguardo Chicaragüa para hacer collares y artesanías. Reconocen que en la ciudad no se valora sus saberes ancestrales (culinarios, artesanales). Reconocimiento de las condiciones propias del territorio: posibilidades y limitaciones que obligan a adaptarse; en algunos casos en detrimento de sus vínculos ancestrales. Cuentan que llevan con frecuencia a sus hijos pequeños a sus lugares de origen para que reconozcan sus prácticas y costumbres. • Habitantes del campo desplazados que llegan a la ciudad Relatan su procedencia y la forma en que fueron desplazados. Cuentan lo que se sembraba en el campo y aprovechan la oportunidad de la granja para hacer lo que saben hacer: sembrar la tierra. Las prácticas culinarias son las que ofician de eje articulador entre recuerdos y experiencias en el barrio.	(uso de semillas para sellar el cuerpo de los malos espíritus; bailes y canciones en su lengua materna). Reconocen las diferencias entre el territorio (que tuvieron que abandonar) y la comuna 8 en la que ahora viven; muchas de sus prácticas (lingüísticas, artesanales, alimentarias) han cambiado. Para ellos el campo es espacio de libertad, pueden andar sin preocuparse de que la cera ya es propiedad de alguien como si ocurre en la ciudad. El campo y la finca son lugares que proveen los alimentos, ellos siembran y pueden vender para comprar lo que no pueden producir. En la ciudad la vida es más costosa. Aspiran a que con la oportunidad de las granjas puedan suministrarse el alimento diario y empezar a vender para poder acceder a lo que no producen. La huerta es el punto que los conecta con el pasado, con su origen, con su saber. El trabajo en el campo renueva la esperanza. Diferencias entre el campo y la ciudad (en el campo comida abundante que	culturales, las costumbres y sus prácticas artesanales. Ellos no quieren seguir siendo los extraños que pueblan las revistas, sino que quieren que sus saberes y experiencias sean valorados y tenidos en cuenta y eso es parte de las acciones que lidera el cabildo Chicaragüa. Recién llegados experimentan un sentimiento de malestar al reconocerse extraños en una ciudad que los discrimina; los mira con recelo y en donde no pueden llevar a cabo muchas de sus tradiciones culturales y alimentarias porque son miradas con extrañeza o con actitud de burla y temen que se pierdan sus tradiciones. Pero, para otras se trata de no dejar que mueran sus costumbres y tradiciones y en tal sentido inculcar en los hijos desde un acercamiento a los lugares de procedencia. Sentimientos que experimentó cuando tuvo que dejar el campo y venirse para la ciudad, su sensación de perdido. Extraña su comida en el campo "fríjoles con el plátano

Apropiación desde la acción	*Apropiación significación*	*Apropiación desde las emociones*
Todo el ritual de la preparación de alimentos es el pretexto para reconocer lo que se sabe y se disfruta hacer; es también el pretexto para encontrar sentido en la actual experiencia de vida en la Comuna 8. • Grupo Afrocolombianos Grupo de afrocolombianos que llegan a la comuna 8. Comparten sus sentires desde los recuerdos de las condiciones que tenían cuando llegan y sus procesos de adaptación. La preparación de los alimentos desde los saberes culinarios aprendidos en sus lugares de procedencia les ofrece el pretexto para el encuentro con las costumbres y los saberes culinarios de la región.	quizá ahora no pueden tener, lo que marca aún más su vida en la ciudad). Trabaja la huerta y recoge una calabaza que sostiene en sus manos. Relata lo que extraña del campo, donde tenía (rectifica tenemos, no es que la teníamos es que la tenemos) su finca y cultivos de papa, yuca, maíz. El pacífico es espacio de alegría, de solidaridades, de formas de vida gregarias. Cuando llegan desplazados a un lugar, los que están ubicados en la ciudad los miran como alguien que no pertenece a la sociedad y ahí es donde vienen las limitaciones; es que cuando cogíamos la luz a los de abajo se iba la energía y eso era lo que no les gustaba a la gente.	y la mazamorra que nunca falta y las arepas". Extraña su desayuno de Montería y cómo se siente de engañado con lo que su mujer le prepara aquí. En un principio hay sentimientos de tristeza y melancolía por lo que se deja; Sienten que la ciudad los discrimina al considerarlos montañeros y no personas. En la comuna 8 y a partir del trabajo en la granja se recupera la esperanza y la posibilidad de llevar una vida digna. Sienten que en la ciudad son vistos como montañeros y no son valoradas sus experiencias. Su llegada a Medellín y al barrio fue muy duro porque se sentían extraños, pero la presencia de otros afro en el lugar les permitió sentirse más en familia. La mujer refiere la alegría que sintió cuando vio que en el barrio habitaban muchos negros, pues de esa manera no tenía que sentirse como "mosca en leche".

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Dimensiones de la apropiación del territorio que hacen los actores comunitarios

Documental: Cinturón Verde Genera Desigualdad

Apropiación acción	*Apropiación significación*	*Apropiación emocional*
Anuncio de lo que será el recorrido por los barrios, objeto de la intervención del Megaproyecto "Cinturón Verde", así como de la finalidad del recorrido. Inicio del recorrido. Desde la mesa inter-barrial se informa sobre el megaproyecto y confrontan con sus proyectos y apuestas. Movilización por la dignidad de las comunidades de los bordes, en oposición al discurso de la administración y al megaproyecto que se construye al margen de lo que piense, sienta y sueñe la comunidad. Levantamiento de las voces que informan contenidos (su propia versión) que ha construido la comunidad desde las mesas inter-barrial, de desplazados, de planeación, etc. Presentación de expresiones artísticas (musicales, de arte popular) durante el recorrido.	Sentidos del territorio entendido como espacio en el que han construido sus viviendas y sus estilos de vida. Sentidos que le confieren al Megaproyecto "Cinturón Verde" es el proyecto de la institucionalidad y que beneficiará a unos pocos que tienen interés en incrementar los suelos. El cinturón verde no responde a sus expectativas, no reconoce sus proyectos, se ha construido al margen del sentir, el pensar y el soñar de la comunidad. Sentidos de los proyectos comunitarios: mejoramientos de la vivienda, apuestas por las huertas comunitarias que mejorarán las actuales condiciones de inseguridad alimentaria. Ciudad innovadora: mientras los habitantes de Pinares de Oriente trabajan con las uñas por mejorar sus condiciones de vida (proyecto huertas); la Administración aplica borrador a estos esfuerzos y, según los habitantes, con el pretexto de un	Sentimientos de indignación frente a una administración que no los tiene en cuenta; qué no reconoce sus proyectos. Fuerza motivadora para hacer valer sus propuestas; valor para resistir e ingenio para construir sus propuestas. Temor frente a posibles desalojos de los habitantes originarios. Gran parte de los habitantes de las márgenes son campesinos desplazados que han logrado construir sus proyectos en la comuna y que hoy temen que el fantasma del desplazamiento los despoje de sus territorios, de los espacios en que han reconstruido sus estilos de vida y sus referentes identitarios.

Apropiación acción	*Apropiación significación*	*Apropiación emocional*
	cinturón verde ambiental se desconocen los esfuerzos comunitarios; no se atienden sus necesidades; se vulneran sus derechos y se piensa en favorecer a unos pocos. La idea de cinturón verde piensa en una ciudad innovadora que favorezca el turismo, pero no a los habitantes de las márgenes que serán objeto de nuevos desplazamientos. Seguridad humana: tener una alimentación, tener una vivienda digna.	

Fuente: elaboración propia

3.5. TERRITORIALIDAD PROPIA E IDENTIDADES COMUNITARIAS: EL CASO DE LOS HABITANTES DE LAS MÁRGENES EN LA COMUNA 8

Más allá de la descripción de las tres dimensiones de la territorialidad propia, aquello que interesa es dar cuenta de los modos en que estas dimensiones de la apropiación se vinculan o inciden en la constitución de *las identidades comunitarias*. Este vínculo entre territorio e identidad, que es agenciado por los *colectivos de comunicación,* genera o, cuando menos, es un detonador de lo que Torres-Carrillo (2006) nombra como identidades emancipatorias. Un análisis de las tablas 1, 2 y 3 permite inferir lo siguiente:

3.5.1. Usos, representaciones y sentires del territorio

Los tres niveles de apropiación se producen en el marco de relaciones dialécticas entre la *memoria* (el pasado y la procedencia de los actores); la *experiencia* (la cotidianidad presente de los actores comunitarios) y la *utopía* (lo que sueñan). A continuación se desarrolla cada uno de las categorías.

La construcción de memoria ¿Qué los trae al sector, barrio, comuna?

– **Desplazamiento:** se huye del campo por las condiciones de violencia (conflicto armado) que ponen en riesgo su vida y las de sus hijos.

- **Búsqueda de lazos afectivos:** familiares que se han instalado con antelación en el barrio, en asentamientos.
- **Arraigo a prácticas y costumbres:** búsqueda de espacios en los que puedan hacer cosas similares a aquellas que hacían en sus lugares de procedencia.
- **Necesidad** de proteger sus vidas y de encontrar un refugio para la familia.
- **Carencia de recursos** para pagar un arriendo y proveer lo necesario a la familia.

Este escenario, recreado desde los relatos individuales, es el que marca la ruta de muchos de los habitantes a la Comuna 8; exorcizando los miedos y sin muchas alternativas, llegan y se instalan, contra viento y marea, en los asentamientos, en las márgenes de la ciudad; solo la brújula de los afectos (noticias de parientes, amigos o conocidos) de quienes llegaron antes y ya están "instalados" sirve de faro en medio de la pesadumbre de abandonar lo propio y de emprender un viaje sin esperanza de retorno. Son los recuerdos, las imágenes del campo (probablemente idealizadas por la lejanía) las que pueblan sus afanes de adaptarse a las nuevas condiciones que les toca vivir. Estas imágenes (libertad de movimiento; casas grandes; cultivos propios y posibilidades de intercambiar los productos que cultivan por otros; costo de la vida más accesible) son parte de las representaciones que inciden en las formas de vinculación con el territorio: márgenes de la Comuna 8.

3.5.1.1. El presente: Experiencias de vida y prácticas cotidianas

Pese a las condiciones de precariedad de las viviendas (ranchos levantados con latas y madera en las laderas de la montaña, en terrenos que con la lluvia sufren deslizamientos; ausencia o precariedad de servicios públicos; condiciones de hacinamiento) los habitantes de la comuna, particularmente quienes comparten la marca del desplazamiento, intentan reproducir, en los territorios que ocupan, las condiciones y los estilos de vida del campo que traen en su memoria. Sin embargo, reconocen las limitaciones que impone la vida en la ciudad, y en medio de esas limitaciones se apropian de territorios para levantar, al margen de la legalidad, sus ranchos o buscan lotes en asentamientos para construir su vivienda; una vez tienen un techo en que guarecerse buscan generar, en sus viviendas, los medios de subsistencia: "elaboración de arepas"; trabajo en la huerta; auto-construcción.

De otro lado, las mismas condiciones de precariedad y de vulneración permanente de derechos a que se ven sometidos los habitantes de la Comuna 8 se constituyen en detonantes (desde la necesidad) que los obligan a

organizarse, a asociarse con otros, a generar solidaridades para poder luchar juntos. Las producciones audiovisuales, particularmente "*Cinturón verde genera desigualdad*", ilustran la capacidad organizativa de la comunidad (mesa inter-barrial; mesa de planeación; mesa de desplazados; etc.) para luchar por el restablecimiento de los derechos que son permanentemente vulnerados.

En lo que respecta a las prácticas, estas no son homogéneas; cada grupo humano construye, desde sus modos de relacionamiento, prácticas que terminan caracterizándolos; es así como los grupos afro se reúnen y comparten experiencias, caso concreto la preparación de los alimentos propios del Pacífico; los campesinos trabajan la huerta comunitaria y les están apostando a formas de comercialización de los productos; los grupos indígenas realizan prácticas artesanales y culturales (cantos, uso de su lengua nativa) con el sentido gregario y la solidaridades para enfrentar dificultades. Todo ello refleja el sentido de conservación (de hábitos, tradiciones y costumbres) que forma parte de las raíces, de la identidad a la que no se quiere renunciar.

3.5.1.2. La utopía ¿cuáles son los sueños, los proyectos de la comunidad?

Así como las prácticas difieren de un grupo humano al otro, los sueños y proyectos no son homogéneos, aunque hay referentes que los congregan, algunos de ellos en torno a lo que podemos denominar un "sistema de necesidades compartidas" que obligan o, cuando menos, hacen consciente la exigencia de organizarse.

En cada documental hay espacio para que la gente exprese lo que sueña. De este modo, en el documental ***¿Dónde viviremos mañana?***, frente a la pregunta ¿cómo sueñan su casa?, los entrevistados coinciden en señalar: *espacios grandes donde podamos estar más amplios; sueño con una vivienda digna para todos los habitantes en la que todos podamos vivir tranquilos y tener un mejor futuro*. En el documental "***Colores y sabores de mi comuna***" los miembros de las distintas colectividades refieren lo que quisieran; es así como la integrante del cabildo Chibcariwak expresa que sus mayores anhelos son: contar con un espacio propio y que los jóvenes indígenas tengan y valoren el legado cultural. En el documental "*Cinturón verde genera desigualdad*" más que sueños, las utopías están presentes en las propuestas que ha construido la comunidad organizada a través de los distintos procesos o mesas de trabajo. Con estas propuestas, la comunidad se propone contender los propósitos de un megaproyecto que poco o nada los beneficia y, en cambio, sí los pone en riesgo de desalojo y desplazamientos.

3.5.2. Del sujeto popular al sujeto emancipado

El vínculo con el territorio constituye el pilar en el que se construyen las identidades de quienes habitan las márgenes. Estos vínculos tejidos de recuerdos, experiencias y sueños permiten identificar los modos de constitución de las subjetividades. Es así como de la dialéctica entre la memoria (el pasado) y la utopía (el futuro) emerge el sistema de necesidades que, a partir de los contenidos (referidos por los actores y proyectados en los registros vídeo-gráficos), para el caso de los habitantes de la Comuna 8 se pueden sintetizar así:

- *La necesidad de una vivienda y de una vida dignas,* necesidad que pone en relación condiciones objetivas y percibidas: precariedad de las viviendas (hacinamiento, ausencia o intermitencia de los servicios públicos; deterioro de las estructuras, etc.). *Eje del documental ¿Dónde viviremos mañana?*
- *Necesidad de reconocimiento de las identidades propias cuando estas han sido objeto de desplazamiento.* Los habitantes de la 8 desconocen la diversidad étnica de sus habitantes (grupos indígenas y afro-colombianos) de procedencia (campesinos). *Eje del documental Sabores y colores de mi comuna.*
- *Necesidad de organizarse y de conocer los derechos y los mecanismos para defenderlos.* La resistencia frente al desarrollo de megaproyectos que afectan a las comunidades requiere de voluntades organizadas y con conocimiento de los canales o vías que se deben apropiar para defender los derechos. *Eje del documental Cinturón verde genera desigualdad.*

Estas tres necesidades, de las cuales se pueden derivar otras, constituyen referentes de identidad del *sujeto popular.* Cuando se ofrece la posibilidad de expresar las formas en que los habitantes perciben estas necesidades, se está en el primer paso necesario a la búsqueda de alternativas de solución. El poder contar y el saber que otros sienten y experimentan condiciones similares hace parte del proceso de concienciación que activa las posibilidades de empoderamiento y de emancipación, como alternativas de solución. Un sistema de alternativas incluye:

- Concienciación y apropiación del discurso de los derechos fundamentales, económicos y sociales.
- Reconocerse como parte de una comunidad.
- Acceder a fuentes de información sobre los mecanismos del poder político.
- Organizarse para defender sus derechos.

3.6. LA TERRITORIALIDAD COMUNICATIVA

La segunda modalidad de apropiación del territorio es aquella que se construye a través de la mediación de la comunicación. Esta modalidad de vinculación con el territorio se acerca a lo que Vásquez y Vommaro (2009) reconocen como politización del territorio o activismo barrial. Sin embargo, a nuestro modo de entender, la fuerza de la territorialidad comunicativa a diferencia del activismo barrial no reside exclusivamente en los vínculos que los actores juveniles (que en su inmensa mayoría son habitantes de la comuna) construyen con el territorio. Lo que denominamos territorialidad comunicativa es aquella territorialidad que encuentra —en *la comunicación como mediación*— el motor para vincular a los jóvenes de los colectivos con las territorialidades de los habitantes de las márgenes o de la periferia (*acercamientos* a los habitantes y sus situaciones; *reconocimiento* de las necesidades, pero también de apuestas y proyectos comunitarios; *descubrimiento* de personajes, de barrios, con todas aquellas materialidades que tejen sus calles, sus vericuetos y sus rincones) a fin de escuchar y servir de eco a sus relatos, al tiempo que se hacen visibles los vínculos que los actores comunitarios construyen con el territorio.

A continuación examinamos las tres dimensiones (la del hacer; la del significar y representar; y la del sentir) que configuran la territorialidad comunicativa o apropiación del territorio por parte de los colectivos de comunicación. A nuestro modo de entender, estas tres dimensiones se articulan para constituir una *apropiación del territorio desde la mediación comunicativa*. La tabla 4 ilustra este tipo de apropiación que genera transformación.

Tabla 4. Apropiación del territorio desde la mediación comunicativa

Documental	*El hacer*	*El significar y el representar*	*El sentir y el emocionar*
¿Dónde viviremos mañana?	***Recorrido por barrios de la comuna. E***n cada barrio un relato de experiencias de vida en relación con las condiciones de la vivienda. **Registro vídeo-gráfico.** Se intercalan panorámicas de los	Fidelidad a los significados que construyen los actores comunitarios en sus vínculos con el territorio; se minimiza la voz y están ausentes las figuras del equipo de producción del documental.	***Confianza y credibilidad*** en la veracidad de lo que cuentan los actores comunitarios. ***Sensibilidad social y sentido comunitario*** que se evidencia en la selección de los fragmentos de

Documental	*El hacer*	*El significar y el representar*	*El sentir y el emocionar*
¿Dónde viviremos mañana?	asentamientos y barrios, que no obedecen a planificación, con primeros planos de los actores comunitarios que relatan sus experiencias y con tomas a los espacios interiores de la vivienda. Contenidos y formato Recortes de realidades que están marcadas por la dificultad (desplazamiento, mujeres cabeza de familia; mujeres que han sido abandonadas por su familia; constructores; líderes del barrio). Se privilegia el documental social participativo.	Conferir la voz a los actores comunitarios, para que sean sus voces y sus versiones las que pueblen el documental, es indicio de que son esas versiones las que se buscan posicionar a través de la producción audiovisual. El comunicador/mediador se invisibiliza para que cobre fuerza la figura y la palabra del actor comunitario; sin embargo, en la selección que hace de registros y de tomas se pone en evidencia su ideología, su sensibilidad y su comprensión de las situaciones y de los significados que los actores les otorgan y que se aspiran posicionar.	realidad, elegidos como tema del documental; en el respeto por los entrevistados; es la voz de los habitantes la que se escucha y son sus rostros los que se hacen visibles. ***Identificación o cuando menos comprensión*** de las dificultades básicas no resueltas que enfrentan las comunidades, pero admiración por la capacidad para organizarse y enfrentar los problemas. ***Exaltación de los valores*** comunitarios que se tejen en medio de las dificultades, la solidaridad y el sentido comunitario.
Sabores y colores de mi comuna	Focalización de la mirada en los grupos poblacionales indígenas que, a causa del desplazamiento, están poblando la Comuna 8. La comida y el acto mismo de cocinar	El documental recupera la palabra de los indígenas; alienta la construcción de memoria desde los relatos de hábitos, costumbres y prácticas culturales. Asimismo, hace visibles los modos de	La selección de las familias que son protagonistas del documental pone en evidencia una ***sensibilidad social*** por los grupos campesinos, afrocolombianos e indígenas que llegan

Documental	*El hacer*	*El significar y el representar*	*El sentir y el emocionar*
Sabores y colores de mi comuna	constituyen el eje articulador de prácticas culturales de grupos afrocolombianos, provenientes del Pacífico; así como de grupos campesinos que llegan desplazados por la violencia. Tomas en primer plano a los personajes que ofrecen su relato (no hay voz en *Off*) y ambientación con tomas de los espacios internos de la vivienda y panorámicos del barrio.	apropiación y los procesos de adecuación y de transformación del territorio que hacen las comunidades indígenas que habitan la Comuna 8. Se aspira a "hacer públicos", a divulgar los significados que otorgan los actores comunitarios (grupos afrocolombianos, campesinos e indígenas) a sus tradiciones, a sus prácticas y a sus experiencias cotidianas en los barrios y la comuna 8. La ausencia de la estrategia de voz en *off* le confiere fuerza, y un tono más natural al documental; es la posibilidad de que el lenguaje y sus variantes campesinas, indígenas o de poblaciones afro se expresen, cobren vida. Elegir espacios de conversación y la cocina pone de presente que son prácticas de cohesión que, por un lado posibilitan la construcción de memoria de sus cos-	desplazados a la Comuna 8. ***Se exaltan*** las costumbres de las poblaciones afro, campesinas e indígenas; Hay ***admiración y reconocimiento*** por el empeño de los actores desplazados para rehacer sus vidas en un vínculo renovado con los territorios de la Comuna 8. ***Interés y compromiso ético y político*** para mostrar la diversidad cultural que habita la Comuna 8 y la fuerza de las comunidades que se organizan para re-inventar sus vidas a pesar del desplazamiento y las difíciles situaciones que deben enfrentar en los territorios que ocupan.

Documental	*El hacer*	*El significar y el representar*	*El sentir y el emocionar*
Sabores y colores de mi comuna		tumbres, hábitos, saberes y prácticas; por otro lado, permite que se forjen solidaridades y vínculos comunitarios. Además del ejercicio de recuperación de tradiciones y de prácticas culinarias y artesanales; se advierte un interés por recuperar, desde la palabra, el sentido gregario/comunitario que se erige en torno a la preparación de los alimentos; la memoria y la experiencia de apropiación de las actuales condiciones en el barrio se tejen con palabras y emociones que van impregnando cada plato que se prepara.	
Cinturón verde genera desigualdad	Construcción de memoria de los recorridos de la comunidad (barrios de impacto) que se manifiesta frente a los efectos del megaproyecto "Cinturón verde". Trabajo mancomunado con líderes de procesos comunitarios (planeación y mesa de desplazados); la información	Construcción de una visión de realidad que entra en pugna con la visión hegemónica con la que se pretende imponer el megaproyecto Cinturón Verde. El texto de "voz en *off*" desmonta el discurso de la institucionalidad y, en su lugar, expone las dudas y los interrogan-	***Identificación*** con las luchas y demandas de la comunidad. ***Desacuerdo*** con el desconocimiento de las protestas y de las propuestas de la comunidad frente al megaproyecto Cinturón Verde. ***Sensibilidad*** frente a las situaciones que enfrenta la comunidad con la puesta en

Documental	*El hacer*	*El significar y el representar*	*El sentir y el emocionar*
Cinturón verde genera desigualdad	que oficia de fuente al documental es la que han construido los líderes comunitarios como parte de los escenarios de reflexión y de análisis. Sin embargo, el documental pone a rodar —a través de la estrategia pedagógico: voz en off— fragmentos de los documentales de la Empresa de Desarrollo Urbano, EDU sobre el proyecto Cinturón verde, hoy denominado Jardín Circunvalar de Medellín.	tes que este proyecto genera en la comunidad. ¿Qué pasará con sus habitantes originarios? ¿Dónde van a quedar nuestros proyectos que ya tenemos? ¿Qué propósitos están moviendo los actores interesados en el incremento del precio del suelo y la generación de un negocio rentable a costa de los pobres? El cinturón verde no solo elevará el costo del suelo sino también elevará el costo de vida a las comunidades sin mejorar sus condiciones socio-económicas. Asimismo, se advierte que este proyecto no tiene la pretensión de incluir a los habitantes; la preocupación que ronda en toda la comuna es que van a ver posibles desalojos. Durante todo el recorrido, el discurso y la visión que se privilegia es la que ha construido la comunidad en espacios de análisis, de reflexión y de debate. Este recorrido por la dignidad genera un *dis-*	marcha del megaproyecto. ***Concienciación*** de la importancia de la movilización y de la resistencia comunitaria. ***Posición ética y política*** de compromiso con la resistencia comunitaria para contender los efectos de megaproyectos que no consultan a las comunidades ***Afinidad*** hacia las expresiones y estéticas de la resistencia popular. ***Entusiasmo*** por la movilización y las expresiones (carnavalescas) populares.

Documental	*El hacer*	*El significar y el representar*	*El sentir y el emocionar*
Cinturón verde genera desigualdad		*curso multimodal,* en tanto se enuncia con la pluralidad de rostros, de voces y de cuerpos que, abandonando la inercia, suben los empinados caminos y escalones de las márgenes de la comuna 8. Voces que entonan consignas; instrumentos que acompañan los cantos populares; trazos en el cuerpo y pancartas de resistencia desde las cuales se cuestionan los referentes que atraviesan el discurso de la administración municipal. Quienes construyen el documental (Colectivo Ciudad Comuna; Mesas inter-barrial; mesa de desplazados; mesa Plan de Desarrollo) son conscientes de que, además del *territorio*, aquello que está en disputa es la construcción del sentido. El documental intenta posicionar el sentido que la Comuna 8 ha construido sobre el megaproyecto Cinturón Verde.	

Fuente: elaboración propia

Un análisis de los modos de apropiación del territorio por parte del colectivo de comunicación *Ciudad Comuna* (tabla 4) permite afirmar que, no obstante las diferencias en contenidos, organización estructural; estrategias y mecanismos estéticos y discursivos, los tres documentales exhiben unas similitudes que, en última instancia, constituyen los rasgos definitorios de estos proyectos de comunicación. Asimismo, las tres dimensiones que marcan los modos de apropiación del territorio desde la mediación de la comunicación permiten identificar tres aspectos que concretan lo que estamos denominando la *territorialidad comunicativa*; ellos son:

3.6.1. Procesos de investigación y de producción participativa

Independientemente del tema que aborde el documental, se evidencian procesos de investigación comunitaria y procesos de producción participativa. De este modo, los documentales guardan las huellas de los procesos de comunicación que los producen. En los tres documentales se evidencia un compromiso del colectivo de comunicación con la identificación de las necesidades, los problemas y las condiciones de vida de las comunidades, de los barrios y de la Comuna 8, identificación que no sería posible si no se emprenden acercamientos a los líderes de los diversos procesos comunitarios (mesa inter-barrial; mesa de desplazados, mesa de plan de desarrollo, etc.). Es evidente que aquello que logran las producciones audiovisuales es la construcción discursiva de las demandas (de vivienda digna; reconocimiento de la diversidad étnica de la comuna; efectos de los megaproyectos en las comunidades) que solo es posible cuando se han identificado las necesidades más sentidas de las comunidades.

3.6.2. La apropiación de medios comunitarios para la movilización

Los tres documentales ponen en escena la capacidad y la sensibilidad individual y colectiva de los actores comprometidos en su realización. Esta afirmación reposa en la constatación de que los documentales son obra de actores competentes que portan, además de los *sistemas de conocimientos* propios de los procesos de mediación comunicativa audio-visual (dominio de formatos, lenguajes y gramáticas; construcción de guiones; focalización de personajes, escenarios, temas y acontecimientos; sensibilidad estética para seleccionar y disponer el material audio-visual de tal modo que pueda generar efectos de sentido, etc.), la *sensibilidad social* (filiación con el estilo de vida y con la cultura comunitaria), la *capacidad*, no solo para identificar las necesidades y los asuntos de interés comunitario, sino también para

construir discursivamente las demandas sociales, y la *disposición para el trabajo comunitario* y para ganar la confianza que permite la construcción de vínculos, alianzas y sinergias con los actores comunitarios, además de compromiso ético y político con la cultura y el estilo de vida popular que implica la disposición y formación de una conciencia histórica.

3.6.3. La mediación comunicativa como eje de la transformación

Los documentales son proyectos y como tales constituyen el horizonte de la utopía. Sin embargo, estos proyectos operan siempre y cuando se reconozca el papel transformador de la mediación comunicativa. Cada documental condensa la memoria, la experiencia y la utopía de los actores comunitarios. Los relatos, que aparentemente son producto de una individualidad, en el fondo, son réplicas de los cuerpos de sujetos populares que padecen la exclusión, la marginación y el abandono estatal; son, también, réplicas de la esperanza que se construye en el marco de las solidaridades, cuando estas se juntan para exorcizar las penurias, pero también las resistencias a las múltiples máscaras del poder y de la dominación. La mediación de la comunicación, a través de la producción documental, es el espejo en el que los actores comunitarios ven reflejadas sus experiencias, sus miedos, sus sueños, sus modos de representar y de significar la realidad; es también el espejo que, además de plasmar y de guardar las experiencias de vida de las comunidades, permite dibujar el futuro posible, aquel que partiendo de la comprensión del presente muestra las huellas de caminos inéditos, pero viables cuando las voluntades sociales se convencen de que tienen el poder y la decisión para concretar sus sueños. Se trata, entonces, de comprender el valor heurístico de la mediación comunicativa: una comunicación que hace visible lo que otros quieren ocultar; una comunicación que hace pública la palabra, las realidades y los sueños que han sido negados por los medios masivos de comunicación y minimizados por los poderes hegemónicos; una comunicación que permite tejer redes y solidaridades; una comunicación que congrega y moviliza; una comunicación para la incidencia social.

3.7. TERRITORIALIDAD COMUNICATIVA Y NUEVAS SUBJETIVIDADES

Una vez definida la territorialidad comunicativa, interesa analizar los modos en que esta territorialidad, que tal y como lo anunciamos se sustenta en la mediación comunicativa, se constituye en uno de los pilares para la construcción de nuevas subjetividades. Se trata de la dialéctica entre los *colectivos de comunicación* y el *comunicador comunitario*. Los *Colectivos de*

Comunicación constituyen la subjetividad colectiva, aquella que obra como escenario de sociabilidad e identidad fundamental, aunque no exclusivamente, de los jóvenes de los barrios de periferia de la ciudad de Medellín. *Los colectivos de comunicación* operan como sujeto colectivo que, por un lado, actualiza prácticas, cifradas en la apropiación y la gestión de medios alternativos, ciudadanos o comunitarios; por otro lado, es un sujeto-proyecto que potencia (a partir de procesos de formación y de la promoción de modos de relacionamiento) la constitución de subjetividades individuales, entre las cuales se perfila el *comunicador comunitario.*

- **De los colectivos de comunicación al comunicador comunitario**

Si bien existen múltiples teorías y propuestas que se proponen explicar la constitución de subjetividades, entendemos con Zemelman (2012) que esta constitución supone, como ya se enunció en otro momento, la articulación dialéctica, por un lado, entre la subjetividad constituida y la subjetividad constituyente; por otro lado, la relación entre lo individual y lo colectivo. Asimismo, la constitución de subjetividades, particularmente aquellas situadas en los sectores populares o barrios periféricos de Medellín, está estrechamente vinculada a la territorialidad y, de manera puntual, a lo que Vásquez y Vommaro (2009) denominan politización territorial.

En lo que respecta a la dialéctica entre la subjetividad constituida y la constituyente, se trata de comprender que las condiciones de exclusión, marginalidad y violencia que enfrentan los barrios periféricos de Medellín, caso concreto de los barrios de la Comuna 8 en la que interactúa el Colectivo Ciudad Comuna, determinan el horizonte de ser y de hacer de los actores comunitarios en general y de los jóvenes en particular. Sin embargo, los Colectivos de Comunicación emergen como una opción para transformar esas condiciones de determinación y, a partir de las redes sociales, de los vínculos afectivos, de los escenarios de formación y de participación, de la apropiación de los medios se construye una plataforma de potenciación de los jóvenes, quienes encuentran en los colectivos referentes de identificación y de acción, modos de relación, prácticas y experiencias que los motivan, al tiempo que les ofrecen un horizonte de acción diferente a los combos o bandas del narcotráfico. Es en este contexto en el que podemos hablar de una *subjetividad constituyente*, espacio de libertades y de opciones de transformación, desde la apropiación de los medios comunitarios, alternativos y ciudadanos. Sin embargo, los colectivos, como horizontes de potenciación de subjetividad constituyente, requieren de sujetos individuales (jóvenes

con formación organizativa; con conciencia social; con voluntad para actuar, con convicciones políticas; con sensibilidad social y estética) que puedan llevar a cabo los proyectos del colectivo. Proyectos que son opciones posibles de realidad, pero que requieren encauzar y dirigir las voluntades para su realización.

Ahora bien, para entender la politización territorial o lo que Vásquez y Vommaro (2009) denominan política y militancia territorial, es necesario reconocer la base discursiva de la *territorialidad comunicativa*, esto es, la comprensión de que los sentidos sociales no son naturales, sino que se construyen socialmente a través de los discursos que producen unos y consumimos todos o que producimos y consumimos, según el tipo o la modalidad que adopten las relaciones de poder. Si el sentido no es natural, su constitución puede estar modelada por estructuras de poder que determinan, tanto los significados y los sentidos que quienes ostentan el poder van posicionando, a través del control de los medios en los que estos significados y sentidos terminan empaquetados, como del marco de realidad que estos significados y sentidos terminan posicionando como visión hegemónica. En esto radica la importancia de reconocer el carácter discursivo de la territorialidad y el valor que cobra la mediación comunicativa la constitución de una ***territorialidad comunicativa***.

Si los significados y los sentidos son construcciones discursivas que terminan construyendo imágenes de realidad, la militancia política territorial –en el caso de los colectivos de comunicación– tiene un valor transformador que, más allá de la apropiación misma de los medios y del posicionamiento de una imagen de realidad contra-hegemónica, cobra sentido en la incidencia que dicha apropiación cobra en la construcción de nuevas subjetividades. La referencia es, por supuesto a los *colectivos de comunicación* y a los *comunicadores comunitarios*.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El comunicador comunitario se constituye como tal a partir de la dialéctica entre lo constituido y lo constituyente; los *colectivos de comunicación* ofician como horizontes de constitución de una identidad que puede definirse en torno a los *saberes que porta* y *que agencia* el actor, a las *aptitudes* (conjunto de habilidades y de capacidades) que determinan lo que puede ser y hacer, y a las *capacidades de relacionamiento* en contextos de marginalidad. Estas capacidades configuran un juego de posibilidades para maniobrar los recursos,

reconocer opciones y trazar rutas de acción para la movilización y el cambio social. El saber y el poder se rigen, bien por la necesidad que, en el contexto de barrios populares detona las motivaciones de tipo ético, bien por el deseo que detona las motivaciones estéticas.

En lo que respecta a *Los colectivos de comunicación,* por un lado, constituyen la *subjetividad colectiva* y la dimensión constituyente de una nueva subjetividad: la del *comunicador comunitario*; por otro lado, son escenarios de interacción, de aprendizajes colaborativos, de incorporación de valores y actitudes que disponen la plataforma para el empoderamiento, la movilización y el cambio social.

El *comunicador comunitario* está emergiendo más allá de las pretensiones de la academia; es el sujeto que las márgenes reclaman; pero la academia tiene un gran desafío: potenciar escenarios que fomenten un nuevo paradigma que, cifrado en relaciones de solidaridad, genere espacios para la construcción de formas de relacionamiento en donde la pluralidad, la diferencia, el multiculturalismo y la diversidad no sean un discurso para encubrir aquello que no se hace, sino un escenario en el que las prácticas cotidianas son proclives a los ideales de una sociedad más justa y equitativa.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, G.L (2012). Procesos de comunicación en colectivos juveniles en Medellín: un escenario para pensar la constitución del sujeto colectivo. Ponencia, ALAIC. GT 8 Comunicación popular, comunitaria y ciudadana. Montevideo, Uruguay.

Acosta, G.L & Garcés, Á. (2010). Ámbitos y escenarios de participación juvenil en Medellín. En Rev. Anagramas. Vol. 8 N.° 16

Acosta, G.L & Garcés, A. (2013). Colectivos de comunicación y apropiación de medios. Medellín, Colombia: Sello Editorial Universidad de Medellín.

Colectivo Ciudad Comuna. (2014). El Documental Social Participativo. (Documento en construcción), suministrado por David Leonardo Jiménez.

Garcés, A. Nos-Otros los jóvenes. Pistas para su reconocimiento. (2005). Sello Editorial Universidad de Medellín: Medellín Colombia.

Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural. *Estudios sobre las culturas contemporáneas Época* II. Vol. V. N.° 9, Colima. Pág. 25-57 Disponible en http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/region_socio_cultural.pdf Consultado 20/03/2013.

Hurtado, D. (2010). Los jóvenes de Medellín: ¿ciudadanos apáticos? *Rev. Nómada* N.° 32. Universidad Central. Disponible en http://www.ucentral.edu.co/movil/images/

stories/iesco/revista_nomadas/32/nomadas_32_6_h_los_jovenes_de_medellin.pdf pp. 99-115

Perea, Carlos Mario. (2008) ¿Qué nos une? Jóvenes, cultura y ciudadanía. Bogotá: La Carreta Social.

Torres-Carrillo, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud. Vol. 4 N.° 2

Vega, J.; Pérez, M.; Arango, G.; y Pérez, G. (2011). Pasolini en Medellín: jóvenes, transferencia de medios y esferas públicas locales. En: *Krohling- Peruzzo, C.; Tufte, Thomas; y Vega, Jair*. (Editores). Trazos de otra comunicación en América Latina. Prácticas comunitarias, teorías y demandas sociales. Barranquilla: Universidad del Norte/ ALAIC. Pág. 283-300.

Vega y otros. (2006). Organizaciones juveniles: ¿espacios de legitimación, resistencia o alternatividad? Investigación interinstitucional: Universidad del Norte de Barranquilla; Universidad de Antioquia y Colegiatura Colombiana.

Vásquez, M & Vommaro, P. (2009). Sentidos y prácticas de la política entre la juventud organizada de los barrios populares en la Argentina reciente. Cuadernos del Cende, vol. 26, núm. 70 enero-abril de 2009, pp. 47-68. Universidad Central de Venezuela. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40311743004 consultado el 10 de octubre de 2012.

Zemelman, Hugo. (2012). Subjetividad y realidad social. En Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. CLACSO, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. pp. 235-246.

_____ . (2010). Sujeto, subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. En Rev. Polis (en línea), 27, puesto en línea el 18 de abril de 2012. Consultado el 10 de septiembre de 2013.

_____ . (1998). Sujeto: existencia y potencia. Barcelona: Anthropos.

_____ . (1996). Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. México: El Colegio de México.

Documentales consultados y revisados

Documental ¿Dónde viviremos mañana? Disponible en http://www.ciudadcomuna.org/producciones-realizadas/16-medios/cinetica-8/42-donde-viviremos-manana.html. Consultado 10/05/2013

Documental Cinturón Verde genera desigualdad. Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=dKQ3QwXqoNw publicado el 25/06/2013; consultado 23/11/2013.

Documental Colores y sabores de mi comuna. Disponible en http://www.ciudadcomuna.org/producciones-realizadas/19-medios/cinetica-8/proyectos-realizados/79-colores-y-sabores-de-mi-comuna.html Consultado, 05/04/2013

Capítulo IV

La educación superior en América Latina: miradas críticas y apuestas futuras

Gladys Lucía Acosta V.

Y ¿cómo escapar de estas fronteras con las que la academia
arma el muro que intelectualmente la distancia del país
si no es poniéndose a la escucha de lo que en este país
suena, habla, grita, insulta, blasfema,
al mismo tiempo que
inaugura, inventa, oxigena, libera, emancipa, crea?

Martín- Barbero 2009

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como eje medular la construcción de un contexto sobre tendencias, perspectivas y desafíos en Educación Superior en América Latina. Una pregunta sirvió de telón de fondo a la revisión de trabajos y propuestas que, en perspectiva crítica, se vienen haciendo sobre la educación en general y sobre la universidad en particular. ¿Cómo generar nuevo conocimiento en prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social, a partir de la articulación creativa e innovadora entre el saber social / comunitario y el saber académico; de tal modo que se puedan poner en diálogo los conocimientos y sus modos de producción, los modos de relacionamiento, las prácticas de comunicación, la producción y gestión de medios en cada uno de los escenarios considerados?

Esta pregunta que orientó y dio sentido a la investigación Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social: un diálogo de saberes con tres experiencias de comunicación que interactúan en barrios de periferia de Medellín contiene una doble exigencia: por un lado, la caracterización de las prácticas, modos de relacionamiento y de construcción de saberes por parte de los colectivos de comunicación; por otro lado, una caracterización

de estos mismos factores en la academia, particularmente en programas de comunicación que por misión o naturaleza o por apuesta institucional se orientan, bien hacia una comunicación pública, bien hacia una comunicación para la movilización y el cambio social. La primera exigencia ha sido satisfecha (Ver Tomo 1 Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social); la segunda, por su parte, se constituye en motor de este recorrido por trabajos de investigación y de reflexión que están haciendo académicos en América Latina e incluso en Iberoamérica que, pese a la diversidad de orientaciones teóricas, metodológicas y empíricas, coinciden en la necesidad de repensar la universidad, sus prácticas, modos de relación y de agencia de saberes y de procesos de formación, de investigación y de extensión, entre otras; en síntesis, en la necesidad de un giro epistémico para repensar la educación en general y, de manera particular, la formación universitaria en la región.

4.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

En la última década del siglo XX y lo que va corrido del siglo XXI abundan los estudios que se proponen, por un lado, explicar la crisis del sistema educativo en general y de la Educación Superior en particular; por otro lado, generar propuestas con las cuales se pretende hacer frente a la crisis. Estos estudios y reflexiones[1], en su inmensa mayoría, terminan siendo apuestas que proclaman la adaptación de las IES a las lógicas que promueve el mercado, de acuerdo con el argumento según el cual las instituciones y los actores pedagógicos deben incorporarse a los cambios (formulados en términos de exigencias de los organismos de cooperación internacional y obedientes a las lógicas del mercado transnacional) para no correr el riesgo de quedar rezagados y de volverse obsoletos.

En este contexto, la hipótesis que ponemos a consideración es que las propuestas para enfrentar la crisis del sistema educativo terminan siendo réplicas que alimentan lo que, a nuestro juicio, es la construcción de la crisis de la educación como parte del posicionamiento de los modelos económico y político de globalización neoliberal. Con esta afirmación no se está negando la existencia y la necesidad de un análisis profundo de las crisis que afectan al sistema educativo en su conjunto y a la Educación Superior en particular,

[1] Ejemplos que ilustran este tipo de estudios: el primero P, Alvarado (2010:11-15). *Los rankings mundiales universitarios. Su prestigio académico y el interés público.* El segundo: Salazar, R. (2015). Retos disruptivos para la estructuración del sistema de educación superior colombiano. El tercero: Ginés- Mora, J. (2004) La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento.

pero sí se está abogando porque estos análisis estén realmente orientados a repensar las reformas que el sistema educativo requiere, como consecuencia de una revisión de los hábitos de pensamiento y de razonamiento, los tipos de conocimiento y los modos de relacionamiento que la universidad cultiva; todo ello a fin de construir apuestas que, en su conjunto, apunten al fortalecimiento de lo público, a la democratización de la escuela, en su sentido genérico, a la búsqueda de nuevas formas de relacionamiento desde donde sea posible la construcción de apuestas de futuro más incluyentes y solidarias.

En este contexto, este apartado recoge los postulados clave de estudios y de reflexiones que, en perspectiva del pensamiento crítico, están generando un cuerpo de conocimientos y de reflexiones que, al tiempo que deconstruyen las razones de la crisis interna y externa de la universidad (tomando distancia de los argumentos comodines y fabricados que suelen esgrimirse), tienen la enorme ventaja de avizorar horizontes más esperanzadores desde los cuales se pueden construir proyectos de educación más democrática, pertinentes a los contextos latinoamericanos y con un enfoque político emancipatorio.

De este modo, el capítulo inicia un recorrido por estudios y reflexiones en torno a la universidad, que ponen en evidencia su crisis, con foco de atención en las implicaciones que acarrea la implementación progresiva del modelo político de mercantilización en las universidades de América Latina y en Iberoamérica (De Sousa-Santos, 2005; Sierra-Caballero, 2010; 2012). El recorrido continúa con los planteamientos y postulados que, en su conjunto, apuntan a una explicación de la crisis de la universidad y de la academia en Latinoamérica, crisis que están asociadas a los modos de pensamiento y de conocimiento que promueven y, en general, a las lógicas de formación que agencian. En este caso, son ilustrativos los trabajos de De Sousa-Santos (2005); Zemelman (2006); Kusch (citado por Tasat, 2013); Pérez (2003; 2010), y Castro-Gómez (2005 a y b). El cierre del recorrido se hace retomando las propuestas que cada uno de los autores reseñados presenta. Finalmente, se esbozan las conclusiones y se perfilan los espacios de apertura que instauran posibilidades de transformación de la universidad en América Latina.

4.1.1. El proyecto de mercantilización de la universidad

De los estudios críticos que, a nuestro juicio, mejor ilustran la situación de la Universidad en el contexto mundial y, de manera particular en América Latina es el de ***Boaventura De Sousa-Santos (2005)*** "La universidad del siglo XXI para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad". Lo es, en tanto sintetiza lo que fuera objeto de otro trabajo *De la Universidad a*

la universalidad de las ideas[2] en donde el autor logra, más allá de cualquier pronóstico, una caracterización que refleja, a manera de espejo, lo que son las realidades y las lógicas de la universidad. En la primera parte del libro *La universidad del siglo XXI*, De Sousa-Santos (2005: 16-25) describe las tres crisis de la universidad en América Latina que sirvieron para justificar la emergencia y consolidación de un proyecto político: la mercantilización de la universidad.

La *crisis de hegemonía* surge cuando la universidad deja de ser la única institución productora de investigación. Esto hace que deba replantear sus funciones, lo que produce una contradicción entre las funciones que le corresponden por tradición (producción de la cultura; pensamiento crítico; y, pensamientos ejemplares científicos y humanísticos) y aquellas otras (producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, exigidos por el desarrollo del capitalismo) que le son atribuidas en el siglo XX. La *crisis de legitimidad* se produce al dejar de ser una institución consensual y, en su lugar, mostrar la contradicción entre una alta jerarquización del saber que la ha caracterizado (restricciones de acceso y procesos de certificación de competencias) y las exigencias externas de democratización, y los procesos de reivindicación de las clases populares. La *crisis de institucionalidad*, por su parte, según De Sousa-Santos la más fuerte de las crisis, surge por la vía de la crisis financiera generada, entre otras cosas, por la pérdida de prioridad de la universidad en las políticas públicas, cuando el Estado, inducido por el modelo neoliberal, reduce su compromiso político con la educación pública en general y con la universidad en particular. De este modo, bajo el pretexto de que la universidad está en crisis y que en su condición es irreformable, ejerce las presiones para que la universidad pública se convierta en el mercado universitario. Es así como la crisis institucional adquiere el carácter de un fenómeno estructural que cobija las otras dos crisis.

Volviendo sobre el asunto de la mercantilización, De Sousa-Santos reconoce que se trata de un proyecto político y, en este sentido, analiza los niveles, los pilares en los que se edifica y las ideas que promueven su expansión. En cuanto a *los niveles* plantea cómo la universidad, en el propósito de superar la crisis y defender su autonomía por la vía financiera, es decir, mediante la generación de ingresos, lo que logra es la privatización de algunos de sus servicios. Esta situación va marcando lo que constituye un segundo nivel del proyecto, la ruptura de los límites entre la universidad pública y la privada.

[2] El trabajo hace parte del libro De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad publicado en 1998.

Esta eliminación de las fronteras entre lo público y lo privado se fortalece a partir de la consideración de la universidad como una empresa que produce para y como mercado: un mercado de planes de estudios, diplomas y certificaciones, formación y evaluación.

En lo que respecta a *los pilares* en los que el proyecto de mercantilización de la universidad se sostiene, estos son: la descapitalización de la educación pública, fenómeno a escala mundial, y la transnacionalización del mercado universitario. Esta última sustentada en las siguientes razones: reducción de la financiación pública, imposición de la solución mercantil, desregulación de los intercambios monetarios, y revolución de las tecnologías de la información. En este contexto, las *ideas que promueven la expansión* del proyecto de mercantilización de la universidad encuentran un terreno abonado para prosperar. Estas ideas son: estamos en la sociedad de la información; la economía del conocimiento requiere de capital humano; por ello resulta imperativo superar el paradigma pedagógico y político por el paradigma empresarial. Esta última idea se torna más contundente cuando se advierte que esta es la propuesta del Banco Mundial, ahora Banco del Conocimiento donde se estructuran los acuerdos generales sobre comercio de servicios, GATS.

Otro de los estudiosos críticos que ha trabajado con rigurosidad y acierto el proyecto de mercantilización de la Educación Superior es ***Sierra-Caballero* (2010);** su trabajo en el campo de la economía política y la información ofrece elementos valiosos para la comprensión de lo que él denomina el *capital cognitivo*, pero, para comprender lo que esto significa, conviene detenerse en los planteamientos de Sierra-Caballero (2012) cuando interpela la situación de la Universidad en el mundo, desde la experiencia europea. Afirma el profesor Sierra que las tendencias de mercantilización de la universidad y las problemáticas que acarrea, que hoy se evidencian en países como México, Chile y Colombia, responden a la culminación de un proyecto neoliberal de los años 80 que encubre el discurso mediante procesos de modernización.

Los procesos y el discurso mismo de modernización, impulsados por la OCD, logran eco a partir de la publicación del Libro Blanco de Jaques Delors (1993) *Crecimiento, competitividad y empleo.* En este contexto, son tres los objetivos que se exponen, a la manera de postulados, que sirven de fundamento al proyecto de modernización de la universidad y, con él, a la implementación del proyecto de mercantilización de la misma; estos son:

– El futuro de la economía y el desarrollo de Europa está en invertir en conocimiento y capital humano, razón por la cual hay que modernizar.

- Estamos en la sociedad de la información y esto exige la adecuación de la universidad a las lógicas de una sociedad cognitiva.

- El desarrollo de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación exige la transformación de la enseñanza que se impondrá en la modalidad virtual.

A partir de estos postulados se erige sobre la institución escolar, en su sentido genérico, y sobre la universidad en particular, una suerte de tecnologismo y de racionalidad mercantil, una suerte de colonización, que encuentra en la "supuesta" o real inadecuación del sistema educativo para responder a las nuevas demandas y exigencias de la "sociedad cognitiva" el terreno abonado para la incorporación del discurso y de las prácticas de la calidad total. De este modo, tal y como lo advierte Sierra-Caballero (2012) se presentan tendencias para posicionar la mercantilización tras el discurso de la modernización y adecuación del sistema educativo:

- *La colonización directa* a través del supuesto de la necesidad de renovar la pedagogía, pues, se argumenta la incapacidad de la universidad para formar para el mercado laboral; de no formar en destrezas y competencias necesarias para las demandas y exigencias del mercado laboral

- *La industrialización y la estandarización* a través de la imposición de protocolos, implementación de dispositivos de convergencia jurídica (créditos académicos) y de procedimientos para uniformar la enseñanza y los currículos. Esto constituye, por un lado, la pérdida de autonomía pedagógica; por otro lado, una verdadera paradoja, puesto que el valor de lo educativo (según los discursos de las pedagogías alternativas, comprehensivas y de currículos pertinentes) está, justamente, en la singularidad, la capacidad para innovar, la adecuación al sujeto y a los contextos, y la creatividad; sin embargo, estas exigencias de homogeneización propenden por lo contrario. Se advierte una pérdida de autonomía en los procesos de enseñanza/aprendizaje y una centralización en la toma de decisiones.

- *Descualificación y cuestionamiento de la calidad de la educación* por parte del capital y de diversos sectores sociales; imputaciones a la función de la educación que constituyen una paradoja si se analizan a la luz de las transformaciones que, en términos de la semántica neoliberal (rentabilidad, eficiencia y productividad), viene implementando la institución universitaria. En la modernización de la universidad, hay un privilegio de lo tecnológico por encima de los saberes tradicionales, saberes públicos y

formación. Se trata de una prevalencia de las tecnologías y una pérdida de valor de la hegemonía de Estado y de su función ideológica en la institución educativa. Lo anterior ha puesto en crisis el desarrollo institucional de la universidad y de la Educación Superior, las políticas públicas de Estado sobre educación, y favorece el reciclaje, la autoformación y el desarrollo de las denominadas universidades corporativas que son las que terminan certificando las competencias profesionales.

– *Modernización tecnológica.* El proceso de modernización educativa está basado en la transferencia tecnológica. Se produce un desplazamiento de la universidad pública a la privada o, dicho en otros términos, es un proceso de subsunción del sistema educativo, cultural y del conocimiento por parte de los grandes capitales de los productores de esas tecnologías de información y de comunicación. La mayor inversión de las universidades se hace en tecnología, en grandes equipamientos (aulas, aparatos tecnológicos) y poco se invierte en el fortalecimiento del saber en su dimensión inmaterial, simbólica que constituye la fuerza creativa. Esto constituye una paradoja porque se habla de una sociedad cognitiva, de la innovación a partir de la tecnología creativa, pero las universidades invierten más en equipamientos físicos que en la formación, en la fuerza creativa de los sujetos; de este modo el saber hacer de los profesionales de la enseñanza queda relegado a un segundo plano.

– *División internacional del trabajo*, la separación entre quienes producen software y quienes los ejecutan. Los procesos de industrialización generan dos brechas cognitivas y sociales; en primer lugar, la reducción programada de los esquemas de interacción formativa de acuerdo con las exigencias de uniformidad y estandarización. En segundo lugar, la división internacional del trabajo entre culturas que producen tecnologías y programas de formación de las grandes corporaciones. De este modo, existe una posición dominante de los países productores de tecnología, caso EE. UU., e incluso en la incidencia para la adopción de los modelos de formación que terminan imponiéndose en Europa y en América Latina a través de los mecanismos de cooperación. Se trata de procesos de colonización en el campo educativo mediante la imposición del modelo anglosajón (sistema de créditos, modelos de evaluación, articulación universidad/ empresa con sus modelos de prácticas empresariales y de inserción laboral; modelo de inserción tecnológica; sistema de patentes, etc.) con todo su equipamiento mercantilista y su discurso de modernización y adecuación; en definitiva, es un modelo de explotación del conocimiento.

4.1.2. Problemas y transformaciones asociadas a lo político, a los modos de conocimiento, a las formas de pensamiento, a las prácticas de investigación y de formación que la universidad promueve

Al lado de los problemas asociados al proyecto de mercantilización de la universidad, De Sousa-Santos (2005) plantea una serie de transformaciones que, si bien pueden estar asociadas a procesos de modernización y de mercantilización, no se limitan a ellos. Es el caso del papel que había jugado la universidad pública en la construcción de proyectos de nación, proyectos que han sido devastados por la lógica de globalización neoliberal. De este modo, tal y como lo afirma De Soussa-Santos, los ataques al proyecto nación tienen una marcada incidencia en la universidad pública, no solo en la dimensión financiera, sino también en la definición de las prioridades investigativas y formativas y, de manera decisiva, en la desorientación sobre la función social de la universidad.

Otra de las transformaciones que tiene una marcada incidencia en la Universidad es aquella que De Sousa-Santos (2005) denomina el paso de la palabra a la pantalla, es decir, el auge y el impacto que producen las tecnologías de información y de comunicación, la proliferación de fuentes y las posibilidades de enseñanza aprendizaje a distancia. Si bien De Sousa-Santos (2005) deja abierta la discusión en torno al impacto de las tecnologías y su adopción (generalmente al margen de reflexiones y análisis críticos) en procesos de docencia, investigación y extensión, las implicaciones para el desarrollo de estas funciones, tal y como lo plantea Sierra-Caballero (2012) para el caso europeo, son evidentes.

Sin embargo, de las transformaciones que confrontan a la universidad tal vez la más importante sea aquella que pone el foco en la pertinencia del conocimiento que produce la universidad. El análisis de las crisis de la universidad pone en el centro de la discusión los modelos de conocimiento, puesto que si la universidad no es la única institución productora de este, ha de jugarse su legitimidad y pertinencia, con los conocimientos que produce, con otras instancias que permanentemente la están confrontando. Se trata, pues, de reconocer la confrontación entre el *conocimiento universitario* y el *conocimiento pluriuniversitario* (De Sousa-Santos, 2005), y entender que en el marco de esta confrontación lo que verdaderamente está en juego es la relación Ciencia/Sociedad.

Según el citado autor, el conocimiento universitario es predominantemente un conocimiento disciplinar, homogéneo y unilateral; un conocimiento

autónomo que impuso un proceso de producción, por un lado, al margen de las necesidades de la vida cotidiana y de los problemas de los contextos sociales; por otro lado, organizativamente jerárquico. Contrario a esto, el conocimiento pluriuniversitario es contextual, pues, de hecho, el principio organizador de su producción es la aplicación que se le pueda dar a ese conocimiento que se produce. De este modo, la formulación de los problemas y los mismos criterios de relevancia son consensuados entre investigadores y usuarios quienes sostienen relaciones de interactividad. Además, el conocimiento pluriuniversitario es heterogéneo y transdisciplinar. Al poner en paralelo estos dos modelos de conocimiento, se evidencia que es la relación entre ciencia y sociedad la que cobra peso, pues, mientras en el conocimiento universitario, la realidad social es un objeto de interpelación para la ciencia, en el conocimiento pluriuniversitario se constituye en sujeto de interpelación a la ciencia.

Otro de los pensadores críticos que han reflexionado sobre el estado de los procesos de formación y de la investigación en América Latina es ***Zemelman*** (2006). En su proyecto de investigación, publicado por el Instituto Pensamiento y Cultura para América Latina, A. C., y el Instituto Politécnico Nacional de México presenta un análisis de las relaciones entre el conocimiento, la realidad y la educación, así como del papel que juegan en la construcción de conocimiento y en la formación de conciencia histórica y de un pensamiento crítico, los intelectuales en América Latina. Retomamos algunos de sus postulados que, a nuestro modo de entender, configuran un diagnóstico en el que da cuenta de la precariedad del conocimiento que se está produciendo en América Latina y las consecuencias que esto trae en los procesos de formación y de investigación.

Con respecto a la intelectualidad latinoamericana, advierte Zemelman (2006) que esta no está viendo la realidad, probablemente porque su compromiso político y el interés de permanecer en el *statu quo* le obligan a legitimar la realidad que construye el discurso del poder, en consonancia con las lógicas que promulga y promueve el capitalismo global neoliberal. Los intelectuales latinoamericanos, en sus vínculos con el conocimiento especializado y desvinculados de la realidad del país, expresan en discursos coherentes, realidades sociales ideologizadas que constituyen mediaciones ideológicas y valóricas. Estas terminan construyendo sujetos concretos inexistentes y escenarios inventados o acomodados. De este modo, conjetura Zemelman (2006) que la realidad del pensamiento latinoamericano se encuentra en la oscuridad, puesto que no sabe lo que está pasando y genera una producción

intelectual sin matriz histórica que es lo propio de un sujeto pensante; de este modo, no hay pensamiento teórico en América Latina. Lo que hay es un conocimiento sin conciencia histórica y, con este tipo de conocimiento ¿cómo se puede *formar?*

Justo esta pregunta instala la reflexión en torno, por un lado, a la relación conocimiento y formación; por otro lado, la relación conocimiento e investigación. En el primer caso se trata de comprender que el conocimiento está vinculado a la relación que el sujeto construye con su mundo, relación que está atravesada por el lenguaje y que, en últimas, apunta a la capacidad de cada individuo de colocarse ante su mundo para reconocerlo, comprenderlo y no solo para explicarlo (esta última condición es la que se privilegia en la academia). De este modo, la relación de conocimiento no puede agotarse en el conocimiento teórico; exige, en cambio, reconocer la complejidad del conocimiento y, por supuesto, de la realidad. En el segundo caso, es decir, en cuanto a la relación del conocimiento con la investigación, Zemelman (2006) formula una pregunta que, en su sencillez, encierra una enorme complejidad y una gran exigencia gnoseológica. ***¿Para qué quiero conocer?,*** cuyo relato en la investigación se expresa así: ***¿Qué y para qué quiero investigar?*** Estos interrogantes nos invitan a re-pensar, tanto los límites del conocimiento teórico, como la necesidad de reconocer cuáles son el origen y la naturaleza de los problemas que nos proponemos investigar.

En el contexto de estas preguntas, es necesario comprender que las apuestas de la formación en el mundo, y en todos los niveles de escolaridad, están bajo el influjo invisible y molecular del discurso del poder, que impone el para qué de la investigación. Este discurso del poder está dándole significación y, por tanto, estatus teórico a ciertos problemas, negando la posibilidad o el sentido que tiene investigar otros. En este punto, el análisis que realiza Zemelman (2006) en cuanto a los modos en que el discurso del poder dominante impone el para qué de la investigación sintoniza con los análisis de Sierra-Caballero (2012) y De Sousa-Santos (2005) sobre el proyecto de mercantilización y los procesos de modernización que lo actualizan; este discurso se encubre en propósitos que en apariencia pueden sonar deseables, caso la necesidad de fortalecer vínculos Universidad/Empresa/ Estado, pero que en realidad responden a la lógica neoliberal con su semántica de eficiencia, eficacia y productividad.

Otro trabajo crítico que amerita ser nombrado es el realizado por el pensador latinoamericano ***Rodolfo Kusch*** *(citado por Tasat (2013) y Pérez 2003; 2010).* Su propuesta de un ***pensamiento seminal*** de raíces andinas

y los postulados básicos que configuran el ***método de negación*** son fuente de reflexiones del pensamiento crítico latinoamericano que reconoce en la obra de Kusch una filosofía que posiciona lo colectivo. A diferencia del *pensamiento causal* (analítico y calculador) que ha cultivado el hombre en la cultura occidental; el ***pensamiento seminal*** es el pensamiento meditativo que caracteriza al indígena; es un pensamiento que se concibe vivo, situado y popular; y, en tal sentido, un pensamiento propiamente andino. Este tipo de pensamiento es el que la Universidad ha negado. De hecho, en el análisis de esta negación, se resumen las lógicas que ha cultivado la academia con sus ausencias y sus esencias:

- Nos enseñan las cosas como productos cristalizados después de las luchas, sin movimiento; perdiendo la dimensión de las mismas.
- Pensamiento sin arraigo, el pensamiento alejado de la gravitación, estar queriendo SER sin ESTAR.
- Apelan a la epistemología de las certezas, sin dudas; no cambiante.
- Nos hacen perder la dimensión del devenir mismo.
- Negación de antagonismos, donde pareciera que todos somos iguales y que todos podemos progresar, sin considerar que somos diferentes y que aquello que mueve la historia es el conflicto.
- La academia vende la idea de "Ser alguien"; este es el imperativo que tenemos.
- La academia cultiva el individualismo y la competencia; pero no hay historia sin posicionamiento colectivo. Hegemonía del ser sin estar.
- La academia no diferencia entre el conocimiento y la sabiduría.
- Exaltación de la razón y exclusión de la emoción.
- Negación del saber popular.

No podemos cerrar este apartado sin antes mencionar el trabajo que, en el marco de la decolonización del saber, realiza ***Castro-Gómez*** (2005) quien retomando las tesis fundamentales del sociólogo venezolano Lander (2000) en torno a los vínculos de la universidad latinoamericana con la "colonialidad del saber" propone la siguiente tesis:

La mirada colonial sobre el mundo obedece a un modelo epistemológico al que denomina *la hybris del punto cero*, modelo que la universidad reproduce,

tanto en el pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras. De este modo, afirma el autor que la universidad encarna la *estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser; la colonialidad del poder y la colonialidad del saber*.

La argumentación de Castro-Gómez (2005) se sustenta en el trabajo de Lyotard (1990) en donde plantea, a propósito de su análisis sobre la universidad, los dos grandes relatos modernos con los que la universidad definió su función social: el primero, la educación del pueblo, en donde partiendo del derecho del pueblo a la educación, se postula que el progreso de la nación está anclado a la capacidad de la universidad para agenciar habilidades científico-técnicas desde las cuales se puedan generar sujetos, que incorporen los usos de un conocimiento útil en pro del progreso material de la nación. El segundo meta-relato se forjó en el paso de una formación técnica/profesional hacia una formación humanística; de este modo el papel de la universidad era formación de líderes que encarnen los principios de la moralidad.

Castro-Gómez analiza los puntos en común que estos dos modelos presentan: en primer lugar, la estructura arbórea del conocimiento y de la universidad; en segundo lugar, la universidad como entidad privilegiada de producción y de legitimación del conocimiento. En cuanto a la estructura arbórea, esta se expresa en las jerarquías entre los conocimientos, la existencia de fronteras epistémicas que no pueden traspasarse, y en cánones que definen sus procedimientos y funciones. En cuanto al conocimiento, la universidad se erige como núcleo vigilante de la legitimidad del saber (útil e inútil; doxa y episteme; legítimo e ilegítimo).

Estos dos elementos, tal y como lo afirma Lander (2000), citado por Castro-Gómez (2005), hacen parte de las herencias coloniales del conocimiento. Se trata, pues, de la sustitución de la visión orgánica (naturaleza, hombre y conocimiento forman un todo interrelacionado) por la concepción del mundo como una máquina. Esta subalternancia de la visión orgánica del pensamiento por la visión formal y matemática implicó el privilegio de métodos analíticos del razonamiento, desde los cuales pudiera entenderse el funcionamiento de la naturaleza, de tal suerte que de la integración se pasa a la fragmentación, a la separación del sujeto y a su ubicación en un punto cero, a fin de una observación objetiva.

En este contexto, la tesis de Castro-Gómez es reveladora cuando sostiene que la universidad moderna encarna de manera perfecta la *Hybris del punto cero*, modelo epistémico que se refleja, tanto en la estructura disciplinar de

las epistemes que la universidad promueve, como en la estructura departamental de sus programas. El carácter disciplinar materializa la idea de la fragmentación en el trazo de líneas fronterizas entre ámbitos de conocimiento. Esta fragmentación y recorte de ámbitos del conocimiento se refleja en los currículos universitarios con sus férreas definiciones de los temas y contenidos que deben ser enseñados. Asimismo, este modelo epistémico encuentra su lugar en los modos de organización por departamentos, facultades y programas que promueven las universidades.

Sin embargo, esta visión de una universidad colonial es amenazada en lo que Lyotard (1999) citado por Castro-Gómez (2005) nombra como la condición posmoderna, cuya característica fundamental es la globalización del capitalismo; de tal suerte que –tal y como lo desarrollamos en su momento de la mano de De Sousa-Santos (2005) y Sierra-Caballero (2012)– la universidad pierde la posición hegemónica frente a la función legitimadora de los saberes, al tiempo que esta función es asumida por las lógicas del mercado. De este modo, los dos grandes relatos de la función de la universidad en la Modernidad (su papel en el desarrollo de la nación; su misión de favorecer la realización empírica de la moralidad) pierden fuerza, la misma que también pierde la universidad en términos de su papel fiscalizador de los saberes.

4.2. RE-PENSANDO LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: LAS APUESTAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Las miradas críticas a la universidad que hemos desarrollado en el numeral anterior no se limitan a un trabajo de deconstrucción que diagnostica la situación del ámbito universitario; estos razonamientos son también los gérmenes de apuestas por la construcción de proyectos de educación y de universidad, más cercanos a los ideales de profundización de la democracia y a la construcción de sociedades más justas, equitativas e incluyentes. A continuación se esbozan los principales postulados, nociones y propuestas de los mismos autores que permitieron la construcción de una visión sistemática y multifactorial de la crisis de la universidad en América Latina, trabajos que, a nuestro juicio, constituyen verdaderos referentes para repensar, en clave de diálogo de saberes, el sentido de la universidad.

Se trata de propuestas de reforma a la universidad, desafíos del conocimiento a la formación, ejes de lucha para enfrentar los procesos de mercantilización y modernización, posturas epistémicas emergentes que abogan por el diálogo de saberes y la transculturación. En definitiva, una diversidad de

posturas epistémicas y gnoseológicas que, pese a esa diversidad o gracias a ella, coinciden en la necesidad de profundizar y de activar el pensamiento crítico a fin de encontrar futuros posibles a los proyectos democráticos, públicos y emancipatorios de la universidad.

4.2.1. Por una reforma creativa, democrática y emancipatoria de la universidad, una propuesta política

En el contexto del análisis de la crisis que enfrenta la universidad, particularmente, aunque no exclusivamente asociada al proyecto del neoliberalismo global, ***De Sousa-Santos*** (2005) propone como alternativa eficaz para enfrentarla el contraponer a este proyecto una globalización alternativa y contrahegemónica de tipo emancipatorio, globalización contra-hegemónica de la universidad, como bien público que contendría los siguientes elementos:

– *Una reforma a la universidad pública debe reflejar un proyecto de nación* centrado en las preferencias políticas que califiquen la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionales y cada vez más polarizados entre procesos contradictorios de transnacionalización, globalización neoliberal y globalización contrahegemónica. El proyecto debe ser resultado de contrato político y social especificado en varios contratos sectoriales.

– *Los sujetos de la reforma global contrahegemónica*. El proyecto tiene que ser sustentado por fuerzas sociales dispuestas e interesadas en protagonizarlo. El primer protagonista es la misma universidad pública, interesada en una globalización alternativa. El segundo protagonista es el Estado nacional, siempre y cuando opte políticamente por la globalización solidaria de la universidad. El tercer protagonista es el ciudadano individual o colectivamente organizado. Un cuarto protagonista que se considera es el capital nacional.

– Principios orientadores

  - ***Enfrentar lo nuevo con lo nuevo.*** Las transformaciones en procesos de conocimiento y contextualización deberán pensarse con sentido auto-crítico frente a las prácticas tradicionales elitistas y descontextualizadas, a fin de promocionar alternativas de investigación, formación, extensión y organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, de modo que la universidad realmente contribuya a la solución de los problemas sociales, nacionales y globales.

- ***Luchar por la definición de la crisis*** con el propósito de no caer en una definición de la crisis marcada o influenciada por la lógica neoliberal. Es determinante que la universidad defina y sustente una nueva definición contrahegemónica de la crisis. Las reformas deben partir de la constatación de la pérdida de hegemonía y concentrarse en la cuestión de la legitimidad.

- ***Luchar por la definición de universidad***. Frente a las múltiples funciones impuestas por las lógicas del mercado a la universidad, toda reforma debe partir del supuesto de que en el siglo XXI solo habrá universidad cuando haya formación de grado y postgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de ellas habrá enseñanza superior pero no universidad. La definición de lo que la universidad es, resulta necesaria para protegerla de la competencia predatoria y para que la sociedad no sea víctima de prácticas de consumo fraudulento.

- ***Reconquistar la legitimidad*** exige el trabajo en cinco áreas de acción: el *acceso* (pasar de la masificación a la democratización e inclusión) y la *extensión* (comprensión alternativa al capitalismo global con una activa participación en la cohesión social; en la profundización de la democracia; en la lucha contra la exclusión social; la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural); *investigación acción* y la *ecología de saberes* (campos de legitimación que trascienden la extensión en cuanto involucran la investigación y la formación; la investigación y la producción del conocimiento están plenamente ligadas a la satisfacción de las necesidades de los grupos sociales); la *ecología de saberes* (es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa asociada a la responsabilidad social de la universidad; la ecología de saberes constituye una innovación cuando se piensa en una universidad poscolonial); *universidad y escuela pública* (fortalecimiento de los vínculos entre la universidad y la escuela pública a partir de la producción y difusión del saber pedagógico); *universidad e industria* (evitar que la comunidad científica pierda el control sobre la agenda investigativa); *refuerzo de la responsabilidad social de la universidad* (deberá ser asumida por la universidad aceptando ser permeable a las demandas sociales, especialmente a aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder).

- ***Crear una nueva institucionalidad***; fortalecer la legitimidad de la universidad pública, en el contexto de globalización neoliberal de la educación, a fin de fortalecer la posibilidad de una globalización

alternativa. Las áreas de reforma son: la *red nacional de universidades públicas* (de modo que, el bien público de la universidad pase a ser producido en red, cuyo desarrollo estaría sujeto a tres principios de acción: densificar, democratizar y cualificar; asimismo, se deberá incentivar la consecución de cuatro campos de legitimación: acceso, extensión, investigación/acción y diálogo de saberes); *democracia interna y externa* (acceso sin discriminación; propiciar la democratización externa, particularmente aquella que proviene de las fuerzas sociales progresistas, interesadas en el paso del modelo del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario; y es esta modalidad de democratización, de origen solidaria y comunitaria, la que puede frenar la privatización de la Universidad); e*valuación participativa (*sistema de evaluación que incluya a todas las universidades y a la red de universidades en su conjunto; promover la autoevaluación y la hetero-evaluación a la luz de criterios que resulten congruentes con los propósitos de la reforma que se han comentado; pasar de una evaluación tecnocrática a una evaluación tecno-democrática y participativa; promover los principios de autogestión, auto-legislación y auto-vigilancia, a fin de que los procesos de autoevaluación sean también procesos de aprendizaje político y de desarrollo de autonomías de los actores y de las instituciones).

- ***Regular el sector universitario privado.*** La reforma a la Universidad pública tiene, entre sus condiciones de posibilidad, dos decisiones políticas: por un lado, la regulación de las universidades privadas, a la luz del principio de que la educación es un bien público; de este modo, la relación del Estado con la universidad privada deberá ser en términos de regulación y fiscalización. Por otro lado, la posición de los gobiernos frente al GATS en el campo de la educación transnacional. Promover una globalización alternativa, es decir, intensificando las formas de cooperación transnacional que ya existen y multiplicarlas en el marco de los acuerdos bilaterales y multilaterales de beneficios mutuos; para el caso de los países periféricos buscar alianzas regionales, de tal modo que se pueda hacer frente a la globalización neoliberal en la universidad.

4.2.2. Resistir el embate tecnologicista y posicionar la soberanía informática y nuevas formas de apropiación y de relacionamiento

Sierra Caballerro (2012) propone unos frentes de lucha y ejes problemáticos que, según él, requieren ser discutidos. Se advierte una enorme sintonía

entre el diagnóstico de la crisis de la universidad en Iberoamérica que realiza Sierra-Caballero y el trabajo de De Sousa-Santos. De igual forma, las propuestas son similares, pero hay unos énfasis que hace Sierra que resultan pertinentes a este trabajo, particularmente en lo que respecta al lugar que ocupa la apropiación de la tecnología en el contexto de una economía de la comunicación. A continuación una síntesis de los problemas que enfrenta la universidad y que sirven de marco a los frentes de lucha que este académico propone.

– *Constitución del dominio de lo público. Frente a las lógicas privatizadoras de los servicios públicos (la educación es un campo estratégico).* Plantear el tema de propiedad intelectual que compromete el debate sobre varios aspectos: software libres, promoción de herramientas de código abierto, bibliotecas. En contra de las lógicas de privatización, revitalizar la perspectiva política para enfrentar el tema de propiedad intelectual, con una posición más democrática del conocimiento. Abogar por que en el espacio hispanoamericano, la educación se conciba como un proceso de apropiación de códigos y construcción y defensa del dominio público; socialización del saber. Debatir las prácticas que se están imponiendo de producción del conocimiento con dineros públicos desde la investigación y su privatización a través de patentes para el mercado.

– *Libre acceso a la información y libre acceso a la cultura.* Mientras la educación se plantea en el nivel nacional, la economía de las bases de datos está localizada en países, que generalmente operan como grandes potencias; las políticas de uso que estos países promueven están pensados para consolidar grandes monopolios en cuanto al consumo del conocimiento científico, entre otras cosas porque el acceso a esas bases de datos son privadas. De este modo, un frente de lucha se debe instaurar en la defensa del libre acceso al conocimiento y a la cultura. Esto implica el análisis de las estructuras de poder global de estas bases de datos.

– *Comunicaciones móviles* que es un reto que tiene que cambiar en la educación. Se incorporan plataformas que generan dependencias tecnológicas de grupos globales. Frente a la supuesta revitalización de la educación no formal, la educación flexible, la educación móvil que, mediante la implementación de las TIC se está haciendo, se deben plantear políticas públicas a fin de frenar las lógicas de privatización que, paralelo a la revitalización de las citadas modalidades de educación, se vienen impulsando. Estas modalidades hacen parte de estrategias que pretenden generar la

dependencia tecnológica; la privatización y, en general, los procesos de mercantilización de los servicios educativos mediante la oferta de títulos y certificaciones de educación no formal.

– *Economía política del conocimiento.* Todo el discurso de la educación emprendedora, de la educación innovadora, de los derechos de propiedad intelectual, de la generación de recursos es realmente el discurso de la Organización Mundial del Comercio. Este discurso constituye una paradoja, puesto que frente al discurso de la Universidad para todos, se propone una universidad para los "emprendedores" que tiene varias implicaciones, entre ellas: desigualdades territoriales, entre centros educativos; entre una misma universidad y dentro del mismo profesorado por las escalas y las jerarquizaciones que producen las evaluaciones de la carrera docente; situación que genera una fragmentación en el cuerpo docente (el profesor Sierra-Caballero lo refiere puntualmente a lo que está ocurriendo en Europa), pero consideramos que este tipo de prácticas tiene vigencia cuando menos en el contexto de la Educación Superior en Colombia.

– *Indicadores de impacto y evaluación educativa.* Discutir y hacer economía política de los indicadores que se han implementado en el sistema educativo a partir de la lógica de la calidad total, propia de los modelos empresariales. Una implementación que se ha hecho desde una posición acrítica, mediante la reedición de fórmulas estandarizadas, al margen de los contextos sociales y educativos en los que se implementa. Un reto político constituye debatir esos indicadores que se implementan como respuesta a las exigencias de organismos internacionales y replantearse aquello que ha terminado por convertirse en una moda: estar en los *rating* internacionales, posicionar a las instituciones y a los sujetos.

– *Sostenibilidad.* El problema de esta política competitiva de la universidad, de estos procesos de lógica privatizadora en la universidad es que no es viable la sostenibilidad de una economía de la educación atendiendo a variables (eficiencia, productividad, reducción de costos) que devienen de una orientación instrumental y economicista. No es viable la adquisición de equipamientos, la constitución de grandes centros de investigación si no se hace a costo de incrementar las matrículas e incluso de sacrificar los recursos inmateriales y simbólicos.

– *La innovación tecnológica y los tiempos políticos.* La universidad es una institución que en sus mudanzas requiere de tiempo para madurar sus

procesos. Sin embargo, con la implementación acelerada de procesos de reforma y modernización (es el caso de lo que está ocurriendo en Europa), que implican cambios normativos de reglamentación interna, se genera el desánimo e incluso se reduce la productividad del personal docente. Esto es así dado que, frente a la necesidad de adaptación rápida a los cambios, que es la exigencia de la lógica de innovación acelerada; se produce un choque con la lógica de maduración, inherente a los procesos de enseñanza/aprendizaje. Esta confrontación de lógicas genera una crisis de la educación. En este contexto se requieren tiempos, participación, deliberación, estudios y análisis para la maduración y para re-pensar el papel de la universidad en la nueva sociedad. Se trataría de dar "tiempo político" frente a la lógica de penetración tecnológica y los procesos de trasformación industrial.

– *Política educativa y política industrial.* La discusión sobre las políticas de desarrollo industrial de cada país no pueden hacerse al margen de la discusión sobre el papel que juega la universidad respecto al desarrollo económico e industrial nacional.

A partir de los problemas brevemente reseñados, Sierra-Caballero (2012) propone cinco ejes de lucha para la universidad en el marco de los procesos de mercantilización a través de las prácticas y los discursos que promueven la modernización y la adecuación.

– **La dependencia tecnológica a través del caballo de Troya que se ha introducido en la educación, las TIC** y la consecuente des-ilustración, pérdida de las facultades artesanales, creativas, del profesorado por una racionalidad instrumental extrema.

– **Soberanía** *informativa que es la lucha por el código.* Hoy hablar de universidad es hablar de información y de conocimiento. Sin embargo, frente a la proliferación de monopolios y de sistemas cerrados (que se imponen cada vez más en la educación) es necesario que la universidad defienda el derecho del dominio público a partir de la reivindicación de código abierto y del derecho al acceso libre a la información. El reto supranacional es la construcción de redes de universidades para compartir saberes.

– **La política de la memoria.** Las universidades tienen registros, historias, memoria; tienen luchas, tienen formas singulares de enseñanza, de organización; y el principio de diversidad de que habla el Foro Mundial advierte que cualquier proceso de modernización debería partir de nuestra

memoria, y esa memoria es el punto de anclaje para construir su proyecto futuro.

– **La cooperación frente a la lógica de competitividad.** La internacionalización que hoy se vive es de tipo instrumental, obedece al cumplimiento de indicadores, pero no se repiensa la universidad desde formas de construcción colectiva del conocimiento y de experiencias entre universidades.

– **La educación virtual.** Los procesos de modernización y adecuación implican mayor eficiencia, ampliación de la jornada de trabajo; se marginan funciones de investigación por tener que aprender nuevas herramientas y procedimientos didácticos, por tener que asumir nuevos roles burocráticos en estos procesos de uniformización y de evaluación estandarizada. Cambia el rol del educador quien pasa a ser un productor de contenidos; la dimensión reflexiva de los saberes que requiere tiempos de maduración queda marginada; las experiencias de los maestros son desechadas y sustituidas por mano de obra recién egresada y más económica.

Finalmente, advierte Sierra-Caballero que estos procesos de modernización con la lógica privatista se están llevando a cabo sin la participación y sin posibilidades para debatir las rutas de construcción de futuro. Los órganos administrativos están tomando las decisiones con poca participación social.

4.2.3. Ampliación del razonamiento y diálogo de saberes

Bajo esta denominación arropamos tres propuestas que, no obstante tener su impronta, confluyen en la necesidad de repensar los hábitos de pensamiento, los modos de relacionamiento, tanto intersubjetivos como de los sujetos con los saberes y con los contextos en los que estos se producen y son puestos a circular, que han caracterizado a la escuela en su sentido amplio, y a la universidad en su sentido específico. De este modo, la propuesta de Zemelman (2006), quien señala los horizontes de una formación que apunte a la recuperación de la conciencia histórica, a partir de la cual el sujeto potencia pueda colocarse frente a la realidad para transformarla; la propuesta de Kusch (citado por Tasat 2013; Pérez, 2010; Rogna 2013), quien señala las rutas del pensamiento seminal, un pensamiento que recupera y confiere un nuevo sentido a la dialéctica; la recuperación y la valoración del pensamiento popular y el pensamiento situado; por último, Castro (2005) quien aboga por descolonizar el saber y la universidad a partir de la incorporación de epistemologías emergentes que ofrecen rutas para el diálogo de saberes.

A continuación se reseñan los elementos sustantivos de cada una de las apuestas enunciadas.

– **El conocimiento como desafío posible,** la propuesta de Zemelman. A partir del análisis crítico de lo que constituye la realidad de los intelectuales, del conocimiento y de los procesos de formación, Zemelman (2006) esboza los desafíos para los intelectuales de América Latina y, particularmente, la necesidad de replantear las formas de pensamiento que se han instalado y que producen inercia y, cuando más, un conocimiento sin conciencia histórica. A continuación se reseñan los principales desafíos para la educación.

  - *Los desafíos en el campo de la didáctica.* Más allá de la transmisión de un conocimiento cristalizado, la pregunta se debe orientar hacia los *estímulos detonadores* que permitan desencadenar, en primera instancia, la capacidad para colocarse en el mundo, de tal modo que pueda asumir las relaciones con otro y con lo otro; en segunda instancia, la disposición para asumir las circunstancias y para construir los modos de relación con el otro y con lo otro. Los *estímulos detonadores* dependen del ciclo del sujeto (edad, nivel de formación) y se mueven en un continuo flujo para estructurar tanto conceptos con función cognitiva como estímulos gnoseológicos que provienen del arte, la literatura y las áreas de la realidad.

  - *Los desafíos para la formación.* Frente a la realidad del pensamiento latinoamericano, la formación se debe orientar:

    ◊ *A desarrollar el concepto de conciencia* en el que se lleva a cabo el proceso de formación desde la pertenencia a una determinada matriz cultural.

    ◊ *A transformar el concepto de formación:* pasar de la transmisión de conocimientos cristalizados, al desarrollo de la capacidad de colocarse frente a las circunstancias. Rescatar la postura racional, es decir, pensar el movimiento.

    ◊ *Reconocer las lógicas reconstructoras de poder.* Se trata de desvelar la realidad de los procesos de formación, a fin de reconocer los intersticios desde los cuales se puede actuar.

    ◊ *Defender los espacios de debate de la universidad pública.* Frente a la lógica de aniquilar el pensamiento desestabilizador para el orden, se trata de reconocer los intersticios desde los cuales se puede actuar.

- ◊ *Leer las potencialidades de la realidad* para ver los futuros diferentes a los que promueve el discurso del poder.
- ◊ *Reconocer el valor del mundo de la vida* que conduce al concepto de subjetividad, constituyente de lo social.
- ◊ *Reconocer que la historia se construye* en los microespacios de la cotidianidad y que esta construcción se hace desde la práctica (con los movimientos sociales) y desde lo teórico.

– **Desafíos frente al conocimiento y la investigación**

- *Reconocer opciones de construcción.* Frente al conocimiento teórico, superar la inercia parametral que se expresa en nombres viejos a cosas nuevas; o en no diferenciar lo viejo de lo nuevo; y con respecto a la relación teoría y práctica presente en la definición de problemas, entender que la práctica no se desprende de premisas teóricas y no puede reducirse a problemas.
- Atreverse a pensar en contra de la razón y darle nuevos sentidos al sentido.

– **Desafío del pensamiento crítico**

- En el plano metodológico reconocer y desvelar la influencia molecular del discurso del poder, en la definición del *Para qué de la investigación*; asimismo, reconocer y desvelar la significación y el estatus científico que el poder le confiere a ciertos problemas, y el silenciamiento o la invisibilidad que impone sobre otros.
- Enfrentarse a las múltiples posibilidades que se contienen en el sujeto, asumido como intersticio posible para construir sentido.
- Problemáticas como desafíos: ahondar en la relación juegos de lenguaje y subjetividad; reconocer en la escuela lo micrológico para apoyar la construcción de los sujetos; observar la comunicación para que el lenguaje que potencia la subjetividad no termine mutilándola.

– **Pensamiento seminal,** la propuesta de Kush. En el recorrido por la obra de Kush, Tasat (2013) sintetiza los momentos o dimensiones del trabajo seminal que el citado filósofo propone y que configuran lo que, a juicio de Tasat, constituye un giro del pensamiento. De estos movimientos, tomamos tres que consideramos claves para repensar la universidad:

– **Lo filosófico:** diferenciar conocimiento de sabiduría. La sabiduría es la vida, va antes de la obediencia, convoca al ejercicio del movimiento

permanente, no da las cosas como algo terminado, sino que muestra que la vida es movimiento. Animarse a escuchar; reconocer el carácter fundamental de la emoción: hay algo que nos palpita. Recuperar y reconocer el pensamiento popular.

– **Lo epistemológico** (el pensamiento seminal) pensamiento situado *Ser de ahí*; el hombre americano y su pensamiento siempre están situados; el pensamiento se elabora a partir de esa raíz. En esto consiste la metáfora "Gravitación del pensamiento", el arraigo con el cual nos dejamos ser. Se trata de un pensamiento movilizador, vivo, que tiene eco y que anima a compartir.

– **Lo metodológico:** se trata de ir al fondo de las cosas desde la hermeneusis, que propone acompañar el sentido en la escucha con el otro. Metodología que cambia el método basado en la escucha, donde la palabra del otro recobra sentido en lo colectivo; escuchar a los que obedecen. No tenemos que descifrar al otro sino escucharlo. De este modo, se aboga por la convivencia, pues, es en ella donde opera la lógica kusheiana, según la cual los opuestos conviven y en esa convivencia mediatizan nuevos horizontes. En lugar de la circularidad de los procesos investigativos, se trata de recuperar la prosa que es más cercana a la vida. Otro elemento metodológico inherente al trabajo etnográfico y antropológico de Kush es la diferenciación entre el ser y el estar; de este modo, frente a la hegemonía del *ser sin estar,* es necesario *estar siendo.* El *Estar ahí* evoca el morar y el demorarse en un lugar, dejarse estar para generar la diferencia.

– **Decolonizar la universidad:** *el diálogo de saberes y la transculturalización,* la propuesta de Castro-Gómez (2005). Epistemologías emergentes pueden ser la esperanza para un proyecto de decolonización de la universidad. A partir del reconocimiento del modelo *hybris del punto cero* con las consecuencias de fragmentación y departamentalización a las que se hizo referencia en páginas anteriores, se reconoce que los desarrollos de propuestas integradoras e incluso de nuevos paradigmas epistemológicos, caso del *pensamiento complejo,* constituyen una alternativa valiosa para la universidad. En este contexto, la propuesta de Castro comprende:

  - *Promover la transdiciplinariedad* a partir de la incorporación del paradigma de la complejidad. Se trata de combatir la fragmentación de las disciplinas y apuntarles en serio a las prácticas articulatorias desde las cuales se pueda comprender e intervenir las lógicas de un mundo complejo.

- *Estructuras universitarias rizomáticas* que sustituyan las estructuras férreas, inflexibles, jerárquicas, arbóreas que crean fronteras entre prácticas, saberes y actores.
- *El diálogo de saberes* que compromete, por un lado, decolonizar el conocimiento (descender del grado cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce el conocimiento); por otro lado, decolonizar las instituciones productoras o administradoras del conocimiento; y, finalmente, promover el encuentro entre las diferentes formas culturales y los conocimientos. En síntesis, se trata de una transculturalización del conocimiento.
- *Decolonizar la universidad* que implica: promover la transdisciplinariedad y favorecer el multiculturalismo. En el primer caso se trata de superar la lógica binaria que marcó el devenir del pensamiento occidental de la modernidad; así como luchar contra la departamentalización del conocimiento que se constituye en el mayor aliado de la lógica mercantil. En el segundo caso, es decir, favorecer el multiculturalismo, la universidad deberá abrirse al diálogo con aquellos conocimientos y aquellas comunidades productoras que fueron excluídos por la episteme moderna, al ser considerados míticos, suspersticiosos, irracionales.

4.3. DE CIERRES Y DE APERTURAS

La primera parte de este capítulo hizo un recorrido por la obra de dos autores, De Sousa-Santos (2005; 2010) y Sierra-Caballero (2009; 2012), quienes, en escenarios distintos, América Latina para el primero con sus heterogeneidades entre los diversos países que la configuran, pero que comparten –en gran medida– los embates del capitalismo global; Europa, y puntualmente España para el segundo, pero para quien América Latina ha ocupado un lugar privilegiado en sus trabajos teóricos y empíricos, les están apostando a las posibilidades que brindan el pensamiento crítico y la mirada descolonizadora. En esta perspectiva coinciden en desvelar las lógicas de un proyecto político de mercantilización de la universidad, que se encubre en un discurso de modernización que, supuestamente, requiere el aparato escolar, en su sentido genérico, y la universidad en particular. Por supuesto que ninguno de los dos cede a la tentación de quedarse con una explicación mono-causal y, en su lugar, especialmente De Sousa-Santos (2005; 2010), vuelcan la mirada crítica a las lógicas de pensamiento y a los modos de conocimiento que ha

privilegiado la universidad y que hoy deben hacer parte de una mirada holística a la crisis de la Educación Superior en la región.

En la segunda parte, se revisan trabajos que, igual en perspectiva crítica y desde una visión gnoseológica, rizomática, examinan la crisis de la academia. En esta ocasión, sin excluir las incidencias de las lógicas imperantes del mercado, la mirada se orienta a caracterizar los modos de pensamiento que privilegia la academia, el tipo de conocimientos que legitima y aquellos que margina; los modos de relacionamiento que promueve; la ausencia de vínculos con las realidades sociales; los modos de indagación que promueve, y las subjetividades que busca constituir.

Esta revisión por los postulados del pensamiento crítico en su pluralidad de expresiones se constituye en fundamento a la tesis que proponíamos con respecto a que una mirada crítica a la universidad no puede limitarse a dilucidar las lógicas expansionistas del modelo neoliberal, advirtiendo que debe reconocer las lógicas que está generado, particularmente esa inclinación a la *adaptación* propia de la inercia del pensamiento; sin embargo, una mirada crítica a la universidad debe ser holística a fin de aprehender, comprender y dilucidar todos los factores que intervienen en su producción. Es una mirada articuladora e integradora la que posibilitará que los resultados del análisis puedan servir de insumos a las proyectos transformadores; esas transformaciones no son necesariamente revolucionarias, pero sí pueden obrar la diferencia, si quienes hacemos parte de la academia, comprendemos que la primera transformación es la que obra en la propia subjetividad.

En el marco del pensamiento crítico, las diagnosis, las caracterizaciones sobre el estado de la Educación Superior, las deconstrucciones sobre la universidad como institución o como quiera que pueda nombrarse a los trabajos que examinan las crisis externa e interna que enfrenta la universidad se constituyen en el motor que impulsa y desafía la imaginación para proponer planteamientos inéditos y proyectos futuros. En este contexto, retomamos las propuestas de un proyecto político contra-hegemónico y emancipatorio para la reforma a la universidad; destacamos la necesidad de un conocimiento pluriuniversitario, la consideración de unos frentes de lucha para recuperar las capacidades artesanales en la docencia, las posibilidades creadoras de unas didácticas que, apartándose de la carrera loca por la producción de contenidos para la web y por la implementación de sofisticados *software*, recuperen el valor del pensamiento crítico, sin desconocer la necesidad de apropiación de los medios en conexión con las realidades y los contextos sociales; los

desafíos del pensamiento crítico, de cultivar un pensamiento categorial que vaya más allá de la teorización cientificista, la necesidad de potenciar en lo micro-sociológico sujetos desestabilizadores que puedan colocarse frente a las realidades sociales para leerlas, comprenderlas y transformarlas. Retomamos también la invitación a descolonizar el saber, a recuperar y apreciar el valor del pensamiento popular, el reconocimiento de los saberes y de los contextos en los que estos se producen.

Esas apuestas diversas constituyen para nosotros puntos de apertura a una propuesta de intervención en los procesos de formación de un comunicador en clave de un diálogo de saberes en comunicación. Estamos convencidos de que todas estas ideas son llamados urgentes a repensar, no solo la universidad como institución, sino también a quienes, de diversas maneras, estamos vinculados con ella.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, P. (2010). Rankings mundiales universitarios. En Rev. Didác. Núm. 55 México: Universidad Iberoamericana. Encontrada en http://www.uia.mx/web/files/didac/55.pdf

Castro-Gómez, S. (2005 a). La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada 1750-1816. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar.

_____ . (2005 b). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En Edgardo Lander (Comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso.

De Sousa-Santos, B (2010). Decolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce & Extensión Universitaria de La República: Montevideo, Uruguay.

_____ . (2005). La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad. México: CEIIH, UNAM.

_____ . (2000). Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Vol. 1 Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Colección Palimsesto. DESCLÉE DE BROUWER. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica_de_la_razon_indolente.pdf

Ginés Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 35. http://www.campusoei.org/revista/rie35a01.htm

Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En Santiago Castro-Gómez (ed.). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.

Lyotard, Jean-François. (1990). La condición postmoderna. Informe sobre el saber. México: Ediciones Rei.

Martín-Barbero, J. (2009). Colombia una agenda de país en comunicación. En Martín-Barbero (Coordinador). Entre saberes desechables y saberes indispensables. Agendas de país desde la comunicación. Bogotá: Centro de Competencias para América Latina, Documento N.° 9-FES-C3.

Pérez, A. J. (2010). Kusch y su crítica a la razón occidental. En Rev. Mitológicas, vol. 25, pp. 27-38. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/146/14615247002.pdf

Rogna, J. E. (2013). La filosofía antropológica americana de Rodolfo Kusch como alternativa real frente al mandato cultural de la tecnocracia. En Nuevo Itinerario Revista digital de filosofía. Vol. 8 Número VIII. Resistencia, Chaco, Argentina. P.197-209. Recuperado de http://hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista8/articulo11.pdf

Salazar, R. (2015). Retos disruptivos para la estructuración del sistema de Educación Superior colombiano. Recuperado de http://universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/retos_disruptivos.pdf

Sierra-Caballero, F. (2010). Capitalismo cognitivo y sociedad de la información. La deriva privatista de la UE. En Sel, Susana (coordinadora). Políticas de comunicación en el capitalismo contemporáneo. América Latina y sus encrucijadas. Buenos Aires: Colección Grupos de Trabajo CLACSO.

_____ . (2012). La mercantilización de la Educación Superior. Conferencia, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, sede de M. T de Alvear. Mayo 16.

Tasat, J. A. (2013). El pensamiento de Rodolfo Kusch. Estar siendo en América Latina: "un pensamiento que conlleva la esperanza de otro horizonte humano". Conferencia en el marco del Seminario Centro de Estudios Sociales, CES. Portugal: Universidad de Coimbra. Feb. 5

Zemelman, H. (2012). Conferencia magistral en el marco del Congreso Internacional El conocimiento como desafío posible. Universidad Autónoma de Puebla, México. 27 de septiembre de 2012. Publicado el 7/1/2013. Consultado: marzo de 2014. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=VVIxKPg09c4

_____ . (2006). El conocimiento como desafío posible. Colección Conversaciones Didácticas. México: Instituto Politécnico Nacional e Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina.

Capítulo V

Prácticas de formación, saberes y subjetividades que promueve la academia

Gladys Lucía Acosta
María Cristina Pinto
César Augusto Tapias

"No hay crítica epistemológica sin crítica social (...)".
Pierre Bourdieu

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se propone una descripción analítica de las lógicas (prácticas, sujetos, modos de relacionamiento, saberes que se agencian, etc.) que rigen el mundo de la academia; particularmente nos ocuparemos de la Educación Superior; más concretamente de experiencias de formación en tres programas de comunicación que ofrecen tres instituciones de la ciudad de Medellín y su área metropolitana.

Es preciso afirmar que este ejercicio académico de caracterización se aleja de cualquier pretensión de emisión de juicios valorativos sobre los tres programas que sirven de referente a este trabajo; es más bien una operación técnica de tipo *census* (Bourdieu, 2002), cuyo propósito no es otro que situar, clasificar, comprender las lógicas inherentes a los procesos de formación del comunicador que tienen lugar en ámbitos instituidos, casos concretos, los programas de las tres instituciones de Educación Superior con las que estamos trabajando: Universidad Pontificia Bolivariana, Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bello, y Universidad de Antioquia, pero que son agenciados por los maestros; son estos quienes terminan imprimiendo su huella en la formación. Se trata, pues, de un diálogo con académicos vinculados (en propiedad o en cátedra) al mundo académico; maestros que nos han brindado, mediante conversaciones y encuentros dialógicos, sus experiencias vitales con la docencia, proyectos o actividades en investigación o proyectos

y experiencias de vínculos con los contextos sociales desde proyectos de extensión universitaria.

Sin embargo, en términos de un reconocimiento de los procesos formalizados y normalizados de cada institución, facultad y programa, trabajamos con la información que cada institución hace pública a través de sus portales y páginas web. De este modo, la revisión de los proyectos educativos del programa, los informes de autoevaluación con fines a la acreditación, los modelos pedagógicos, perfiles, estructura curricular y planes de formación, así como otro material divulgativo o de proyectos específicos (aportados por los docentes) fueron objeto de análisis e, incluso, sobre sus contenidos se ambientó parte de las conversaciones o de los encuentros con los actores académicos. De modo que la lectura que potenciará la caracterización es dialéctica, pues, por un lado, están las enunciaciones ideales (que contienen las marcas de las tendencias y de la normativa que rigen la Educación Superior en la región y en el País) y por otro lado, las experiencias vitales de los actores pedagógicos.

Una pregunta sirvió de telón de fondo a esta aproximación a la caracterización del mundo académico: ¿Cómo generar nuevo conocimiento en prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social, a partir de la articulación creativa e innovadora entre el saber social / comunitario y el saber académico; de tal modo que puedan poner-se en diálogo los conocimientos y sus modos de producción, los modos de relacionamiento, las prácticas de comunicación, la producción y gestión de medios en cada uno de los escenarios considerados?

Al lado de esta pregunta o, más bien, motivados por ella, este capítulo se organiza en cuatro momentos. El primero, a fin de poner en contexto las tres experiencias de formación, hace una revisión general de las prácticas y de los discursos que devienen del proyecto del neoliberalismo global y que marcan la ruta para los lineamientos, las estrategias y el corpus normativo que emanan del Ministerio de Educación Nacional, MEN, luego actualizadas en decretos y en resoluciones, según las áreas disciplinares en las que se inscriben los programas de formación profesional en el pregrado. Posterior a esta revisión, se analizan, a la luz de unos referentes teóricos, los aspectos claves y necesarios a una reflexión en el campo de la educación. El segundo momento precisa la ruta metodológica, iniciando con una definición de la perspectiva teórica, metodológica y empírica que le es propia al diálogo de saberes y continuando con una descripción de las técnicas y las herramientas, implementadas en el trabajo de campo. El tercer momento inicia con la des-

cripción, a través de unas matrices de observación y de caracterización, de los tres programas académicos de formación en comunicación. Posteriormente, define los cuatro aspectos clave a la caracterización de los programas, es decir, lo pedagógico, lo curricular, lo didáctico y los vínculos con los contextos, y procede con la caracterización de los mismos. El cuarto momento analiza los puntos de convergencia de los tres programas o experiencias de formación y pone a consideración, en términos de tensiones y de puntos nodales, los hallazgos. Finalmente, se esgrimen las conclusiones generales como un espacio de cierres y de aperturas.

5.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

"El que come del fruto del árbol del conocimiento siempre es arrojado de algún paraíso".

William R. Inge

El capítulo "La Educación Superior en América Latina: miradas críticas y apuestas futuras" constituye el referente de partida para la comprensión de las condiciones que marcan la Educación Superior en Colombia y de la universidad como institución clave en este ciclo de formación. Lo es en los dos sentidos en los que se plantea la crisis de la universidad, que fueron objeto de desarrollo en el citado capítulo; el primero de ellos, el proyecto político de mercantilización de la educación, que hace parte del proyecto del neoliberalismo global que, justamente, tiene la capacidad instalada para extender su *modus operandi* (prácticas y discursos) a lo largo y ancho del planeta. Estas prácticas y discursos logran naturalizar, o cuando menos, legitimar los cambios que las instituciones de educación, caso concreto la universidad "tienen que hacer" para no quedar relegadas o excluidas del sistema de educación global, en la denominada sociedad del conocimiento. El segundo de ellos tiene que ver con la distancia entre los cambios de paradigma en el conocimiento, suscitados, entre otras cosas, por el acelerado desarrollo de las tecnologías de información y de comunicación, y por los modos de pensamiento y el tipo de conocimiento que legitima y agencia la universidad.

En este contexto, un acercamiento analítico al estado actual de la Educación Superior en Colombia nos exige, en primer lugar, precisar las condiciones generales políticas y económicas que disponen el escenario al proyecto político de mercantilización de la educación en el país. En segundo lugar, determinar el modo en que incursiona el discurso de la calidad y las prácticas que este agencia en el campo educativo. En tercer lugar, delinear

las estrategias y el corpus normativo que dirige el rumbo de las instituciones de Educación Superior en el país. En cuarto lugar, examinar los rasgos discursivos que marcan la normativa que orienta la formación del comunicador en Colombia, pues, más allá de cualquier voluntarismo de las instituciones y de las facultades de comunicación, son esas direcciones las que están determinando los modos de ser, de hacer, de saber y de relacionar que imperan hoy en el ámbito académico. En quinto lugar, se analizan los efectos que los discursos y las prácticas que orientan la Educación Superior en el país están generando en dos aspectos clave en la formación: la subjetividad y los modos de relacionamiento.

5.1.1. Proyecto político de mercantilización de la educación en Colombia

En Colombia, el proyecto político de mercantilización ha tenido una fuerte aceptación, entre otras cosas, porque resulta coherente con el modelo económico neoliberal, que se ha instalado con el beneplácito de los gobernantes (el proyecto político de apertura económica de César Gaviria es el punto de anclaje del modelo económico de neoliberalismo global; con ligeras variaciones en cuanto a la intensidad, se ha mantenido e incluso fortalecido en lo que va corrido de este siglo) y la pasiva resignación de una gran parte de la ciudadanía, sin desconocer la fuerza del movimiento indígena y sus mingas (Walsh, 2009; Escobar, 2011) las marchas campesinas y el movimiento estudiantil por la defensa –entre otras– de la educación pública. A diferencia de lo que ocurre en muchos países de la región (Ecuador, Bolivia, Argentina, Uruguay y Venezuela) cuyas apuestas políticas han dado un giro hacia la izquierda, en Colombia, los partidos de izquierda o, cuando menos, progresistas no han logrado constituirse en opción de poder. Quienes sí lo han hecho son aquellos (sujetos empíricos de carácter mesiánico, caso de Uribe Vélez; o partidos políticos tradicionales (liberales y conservadores)) que han enarbolado, bien, la lucha frontal contra el terrorismo (encarnado en "Las FARC, EP") con el proyecto político de la Seguridad Democrática, que supedita el desarrollo económico y social a la seguridad o, bien, quienes representan y encarnan los intereses de la burguesía colombiana y hoy abanderan un proyecto de profundización del neoliberalismo global, proyecto que exhibe las siguientes características: sirve a las multinacionales con sus proyectos de extracción de recursos y sus múltiples implicaciones de deterioro ambiental y social; avanza en formalización de los tratados de libre comercio, con francas desventajas para la economía nacional; adelgaza al Estado mediante procesos de privatización de las empresas del Estado; flexibiliza y precariza el empleo; genera

un crecimiento de la desigualdad social; todo ello se intenta menguar con el discurso de la paz y de la prosperidad para "todos" que ha sido la apuesta en los dos períodos (incluyendo el actual) de gobierno de Juan Manuel Santos.

En este contexto, es apenas comprensible que la avalancha del neoliberalismo global encuentre en el modelo económico que adopta Colombia, y en las políticas que lo desarrollan, el campo abonado para penetrar la Educación Superior en el país. La incorporación del proyecto del neoliberalismo global al campo educativo se ha hecho de la mano de prácticas y de discursos de la calidad que parten de un presupuesto básico, no siempre explícito: las instituciones educativas deben administrarse como empresas, de tal modo que puedan responder a la semántica de eficiencia, eficacia y productividad. A continuación se analiza este discurso y los modos en que se actualiza en políticas y en postulados que nadie cuestiona.

5.1.2. El discurso de la calidad y su incursión en el ámbito educativo

En Colombia (admitiendo que no es la excepción en la región) el discurso de la calidad y su incursión en el ámbito educativo emerge como una respuesta a la real o supuesta crisis del sistema escolar, en su sentido genérico; crisis que se evidenció en la década de los ochenta y que fue suscitada por una pluralidad de fenómenos que, dada su naturaleza heterogénea, se pueden clasificar en tres grandes categorías. En primer lugar, se pueden ubicar los fenómenos que configuran lo que algunos teóricos[1] suelen denominar como "crisis de la modernidad o la muerte de los grandes relatos" entre ellos: el acelerado desarrollo de las tecnologías de punta, los cambios vertiginosos en el conocimiento, la confirmación de los desastres humanos y el deterioro ambiental que acarreó la fe ciega en la razón instrumental; las rupturas y los cambios paradigmáticos en el conocimiento que pusieron en evidencia el carácter precario y provisional de las grandes teorías.

En segundo lugar, se puede aludir a los fenómenos derivados de las tendencias económicas y sus implicaciones en las modalidades de organización política[2] que, necesariamente, permean el escenario educativo; entre ellos se pueden mencionar: los procesos de competitividad, marcados por la lógica de apertura de los mercados que imponen un nuevo orden mundial; los procesos

[1] Lyotard (1990) constituye un referente obligado para comprender la dimensión epistemológica de la crisis de la universidad.

[2] Sousa De Santos (2005) y Sierra-Caballero (2012) son referentes obligados para reconocer las características del proyecto político de mercantilización de la universidad en América Latina y en Iberoamérica, respectivamente.

de modernización del Estado y el consecuente privilegio de la lógica de la eficiencia, la eficacia y la productividad que marcan un tipo de prácticas y de discursos desde los cuales se pretende mitigar los efectos de un proyecto de mercantilización de los "bienes públicos", entre ellos, la salud y la educación. De este modo, emerge una serie de prácticas y de discursos que apuntan a una estrategia de legitimación; ejemplos de ello: la rendición de cuentas; la participación ciudadana; el buen gobierno, la gobernabilidad, etc. Todo ello amparado en el reconocimiento, por parte de los organismos internacionales de amplio prestigio (BID, BM y la UNESCO) de que el desarrollo de los países está íntimamente relacionado con la construcción del tejido social y este, a su vez, se erige desde la educación.

En tercer lugar, la constatación de ciertas prácticas administrativas y de la docencia (lo que Castro-Gómez (s. f.) denomina estructura arbórea del conocimiento y de la universidad), que sembraron un manto de duda sobre la pertinencia y la eficacia de las instituciones educativas y ayudaron a sustentar el estado de crisis del sistema educativo. Entre estas prácticas se pueden mencionar: la inflexibilidad en todas las esferas (académica, administrativa, curricular, etc.); la oferta desaforada de programas de dudosa reputación y alejados de las necesidades reales de formación; la brecha entre los conocimientos y las prácticas del mundo académico y aquellas que son propias del sector productivo; los dogmatismos frente al conocimiento y la rigidez de metodologías y prácticas evaluativas; las cifras desbordadas de mortalidad académica a la que se atribuye el alto índice de deserción; problemas de cobertura educativa y su efecto excluyente que incrementa la brecha social; la precariedad en los procesos de investigación científica que convirtió a las universidades en centros de reproducción de los conocimientos y escasos niveles de formación de los formadores. Estas prácticas que, sin lugar a dudas, constituían los indicios para alentar una reforma educativa, fueron exacerbadas por quienes le apuestan al proyecto político de modernización del sistema educativo, un verdadero pleonasmo para nombrar al proyecto político de mercantilización de la educación.

Es, pues, en el contexto de los citados fenómenos que puede entenderse la confluencia de intereses de diversos organismos multilaterales que, a partir del reconocimiento del papel crucial del aparato escolar en el futuro de "la aldea global", han expresado su preocupación por la calidad de la Educación Superior en el mundo y han elevado propuestas para corregir las fallas estructurales y funcionales de la educación. Al respecto el trabajo de Alcántara (2004; 2007) puede resultar revelador, en la medida en que analiza

las propuestas e informes que emanan del BM, el BID y la UNESCO, y con los que se sustenta la necesidad de una reforma a la Educación Superior.

Los puntos sustantivos y las orientaciones clave que devienen de estos análisis son: diversificación de las fuentes de financiamiento para las universidades públicas y privadas a través de la aplicación de incentivos; redefinición del papel del Estado en la financiación de la educación pública; la introducción de políticas para incrementar y evaluar la calidad de las Instituciones de Educación Superior; redefinición de las funciones clave de la Educación Superior, y fijación de principios rectores que deberán guiar las respuestas de la educación; ellos son: pertinencia, calidad, administración, financiamiento y cooperación.

5.1.3. Políticas, estrategias de calidad y corpus normativo que rigen la Educación Superior en Colombia

En Colombia, la calidad en el sistema educativo tiene un fundamento jurídico con la Ley 30 de 1992 que da origen a la acreditación institucional y de programas. La política de calidad de la educación en Colombia[3] propone cuatro estrategias fundamentales: consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en todos sus niveles, implementación de programas para el fomento de competencias, desarrollo profesional de los docentes y directivos, y fomento de la investigación. Estas estrategias buscan el fortalecimiento de las instituciones educativas, para que sean espacios donde todos puedan aprender, desarrollar competencias y convivir pacíficamente. En lo que respecta a la Educación Superior, la política se compone de tres aspectos: información, evaluación y fomento.

En cuanto a la información, se cuenta con el Sistema Nacional de Información para la Educación Superior (SNIES), el Observatorio Laboral para la Educación Superior (OLE); el Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad (SACES); el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES). En lo que respecta a la evaluación, esta es llevada a cabo por pares y organismos asesores. El sistema de evaluación comprende procesos orientados, tanto a la evaluación de las IES y los programas académicos, como a los actores. Para el primer caso, el sistema de evaluación contempla:

[3] La síntesis de sus estrategias y los componentes del modelo de calidad se encuentran disponibles en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235585.html.

– El *registro calificado,* que evalúa las condiciones mínimas de calidad, es de carácter obligatorio para el funcionamiento de los programas académicos; está a cargo del Ministerio de Educación Nacional.

– La *acreditación de IES y de programas Académicos*, estos procesos los realiza el CNA (alta calidad) y CONACES (registros calificados) CESU (participación de las IES públicas y privadas);

Para el segundo caso, es decir, la evaluación de los *actores*, el sistema contempla distintos momentos para evaluar el desempeño con respecto a las competencias acumuladas, así:

– Al concluir la formación secundaria y media, los estudiantes son evaluados por el ICFES, mediante las Prueba Saberes.

– Al concluir la formación profesional, los estudiantes son evaluados mediante las Pruebas Saber PRO.

Por último, mediante el fomento a la calidad, se ofrece asistencia técnica en procesos de evaluación y en acompañamiento a planes de mejoramiento; con el desarrollo de proyectos que se orientan al mejoramiento de las condiciones específicas de calidad.

En el contexto de la normativa, el Decreto 1295 de 2010 reglamenta el registro calificado y la oferta y desarrollo de programas académicos. Una revisión panorámica a esta normativa permite reconocer un conjunto de referentes que, en apariencia, mostrarían la identidad del profesional colombiano, pero que rápidamente se reconocen como rasgos que marcan la ruta trazada por los organismos de cooperación internacional, que son coherentes, por un lado, con la formación de profesionales acorde con las lógicas del mercado laboral; por otro lado, con el proyecto de neoliberalismo global que asume la educación como un bien comercializable.

A continuación pasamos lista por un corpus de enunciados, subrayando los términos de mayor frecuencia que están permeando todo el proceso de formación y el seguimiento a graduados; muchos de ellos son reciclados del mundo empresarial, y otros sirven para legitimar las propuestas y disminuir la carga de aquellos que se orientan por intereses mercantiles.

– Los programas técnicos profesionales y tecnológicos deben adoptar denominaciones que correspondan con las competencias propias de su campo de conocimiento.

- El plan general de estudios representado en créditos académicos. En el Decreto 2566 de 2003 se planteaba de manera más precisa: organización de las actividades de formación por créditos académicos (tiempo estimado de actividad académica del estudiante, de acuerdo con las competencias que se espera el programa desarrolle) que garantizan el análisis y la comparación de información; la movilidad y la transferencia estudiantil y homologación de asignaturas, expresadas en créditos.
- Ciclos propedéuticos que propician la titulación por ciclos.
- El desarrollo de una estrategia de seguimiento de corto y largo plazo a egresados, que permita conocer y valorar su desempeño y el impacto social del programa, así como estimular el intercambio de experiencias académicas e investigativas. Para tal efecto, la institución podrá apoyarse en la información que brinda el Ministerio de Educación Nacional a través del Observatorio Laboral para la Educación y los demás sistemas de información disponibles.

De este modo, la formación integral, la formación en investigación, el desarrollo de competencias, la solución de problemas colombianos son referentes que terminarán siendo, por su uso obligado, comodines que fungen como aspecto clave de la identidad del profesional colombiano, pero cuyo sentido termina vaciándose. De hecho, en todas las misiones institucionales, que se supone expresan las apuestas propias de cada institución, el uso de estos significantes ha terminado por homologar los postulados misionales, situación que se replica en los enunciados con los que se definen los perfiles profesionales.

La formación por competencias, que inicia como un modelo pedagógico opcional (al lado de otros modelos como el comprehensivo y el problematizador) se constituye en modelo obligante; es así como todos los programas profesionales formarán en competencias ciudadanas, comunicativas y socio-afectivas, y los programas, según el campo de la formación y las áreas de desempeño profesional, definirán las competencias específicas acordes con el campo de desempeño profesional. Además, en la definición misma de competencia[4], se ha tomado como referente la propuesta de competencia que

[4] La noción de competencia tiene una trayectoria histórica, ya en Aristóteles se hablaba de la dialéctica entre potencia y acto; sin embargo, es en las ciencias del lenguaje (la lingüística, la pragmática y la semiótica) donde se instala una reflexión teórica y práctica sobre el concepto de competencia. Chomsky (1965) abrirá una perspectiva teórica en los estudios del lenguaje que no se puede desconocer.

emerge en el ámbito empresarial "competencias laborales"; de ahí que, el proceso de formación para el trabajo que desarrolla el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) ha terminado por convertirse en el paradigma de la formación profesional; su definición de competencia es más cercana al conjunto de habilidades que definen el hacer de los sujetos, según las demandas del mercado laboral. No se puede negar que lo que hace el SENA es pertinente y consecuente con su condición de institución de formación para el empleo; pero de ello no puede derivarse que sea lo más adecuado para pensar e intervenir la formación profesional.

Al lado de las competencias, otro de los conceptos que se reiteran a lo largo y ancho del Decreto 1295 de 2010 es el de créditos académicos, entendiendo por estos una medida del tiempo presencial e independiente de la formación. Si bien los créditos se sustentan en la flexibilidad administrativa y académica, la tentación de medir y de calcular los tiempos de la formación obedece a razones de tipo económico y a los propósitos mismos de globalización de la oferta educativa; los créditos exigen estandarización de contenidos, tiempos y ritmos, cuando, paradójicamente, estarían respondiendo a un proceso de flexibilización y de autonomía académica. La medición de tiempos de trabajo directo ejerce el control de lo que se enseña, pero también hay un esfuerzo por controlar el cómo de la formación. En este sentido vale la pena recordar lo que plantea Sierra (2012) cuando hace referencia al control que se ejerce sobre el trabajo académico, pues, según él este trabajo tiene unas lógicas y unos tiempos más lentos de maduración; esta figura del crédito cumple, además, una función clave en procesos de estandarización de contenidos, aprendizajes y ritmos, aprendizajes que luego serán sometidos a evaluaciones estandarizadas. Todo ello en pro de una formación sin contexto, de un conocimiento que puede ser medido y evaluado por instrumentos "universales" que, a su vez, permiten emitir juicios sobre la calidad y la pertinencia de la formación impartida.

Ahora bien, mientras el registro calificado se orienta a la definición de las condiciones básicas de calidad, la acreditación de instituciones y de programas se orienta a la evaluación de los máximos estándares de calidad. Es así como el CNA ha diseñado Lineamientos para la Acreditación, tanto de las condiciones iniciales de las instituciones, como en la acreditación de los programas académicos y en la acreditación de las instituciones mismas. En términos generales, los procesos de acreditación responden a un modelo que se propone evaluar la calidad, definida en términos de criterios (que sintetizan el horizonte ético del CNA) y factores (permiten apreciar condi-

ciones de desarrollo de las funciones sustantivas); cada factor se concreta en características (expresan referentes universales y particulares de calidad) y, estas, a su vez, se actualizan en aspectos a evaluar (rasgos o condiciones observables y evaluables). Una mirada general a factores clave: (Factor 1) Misión, proyecto institucional y de programa; (Factor 4) Procesos académicos; (Factor 5) Visibilidad nacional e internacional; (Factor 6) Investigación, innovación y creación artística; (Factor 9) Impacto de los egresados en el medio; (Factor 10) Recursos físicos y financieros permite hacer una serie de inferencias. A continuación se presentan unas reflexiones que, sin pretensión de exhaustividad, se proponen aportar en la discusión en torno al sentido de la formación, de las prácticas de investigación que se promueven y de los vínculos de la universidad con los contextos sociales que se privilegian. Los referentes que sirven de base a estas reflexiones son los lineamientos de acreditación de los programas académicos y el documento Modelo de clasificación de grupos de investigación COLCIENCIAS[5].

5.1.3.1. En torno a la formación

– El modelo por competencias se torna obligatorio, pues, a pesar de que se enuncia la libertad y la flexibilidad de las IES y de los programas para optar por modelos pedagógicos y diseños curriculares, en la práctica se está obligando a la adopción de un modelo único: el modelo por competencias.

– Énfasis en el ámbito laboral con privilegio de una lógica adaptativa de los programas a las dinámicas del mercado laboral. Es el mercado laboral el que determina las "competencias" (que incluyen saberes, habilidades, aptitudes y valores; así como los modos de uso de ese conocimiento); de esta manera el Qué de la formación (contenidos) el Cómo de la formación (metodologías y didácticas que desarrollan competencias); el Para qué de la formación (finalidad: desempeño laboral) ya no son determinados por la academia.

  - Estudios orientados a identificar las necesidades y requerimientos del entorno laboral (local, regional y nacional) en términos productivos y de competitividad, tecnológicos y de talento humano. Acciones del programa para atenderlos (Factor 1, característica 3).

  - Correspondencia entre el perfil laboral y el ocupacional del sector y el perfil profesional (Factor 1, característica 3, aspecto e).

[5] http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/documents/documento_medicion_grupos_-_investigadores_version_final_15_10_2014.pdf.

– La exigencia de una correspondencia entre el perfil laboral y el ocupacional del sector y el perfil profesional expresado en el Proyecto Educativo del Programa, PEP, a nuestro juicio, reduce la formación del profesional al mundo laboral y margina aspectos de formación (comunitaria, ambiental, social y humanística) que superan el ámbito laboral y que tienen que ver con los modos de estar en el mundo (modos de habitar) y de estar con el otro (modos de relacionamiento). A pesar de que en los discursos ideales de la educación se pregona la formación para la vida, en la práctica lo que se evalúa es la formación para el trabajo.

  - Estudios orientados a identificar las necesidades y requerimientos del entorno laboral (local, regional y nacional) en términos productivos y de competitividad, tecnológicos y de talento humano. Acciones del programa para atenderlos (Factor 1, característica 3).

– La evaluación de la calidad y de la pertinencia de la formación se mide por los resultados de las pruebas estándares SABER 11; SABER PRO. No hay un aprendizaje para la vida, para la sociedad. El aprendizaje debe ser observable, medible y, por ende, estandarizable. La rendición de cuentas que deben dar las IES al Estado y a la sociedad se mide a través de los resultados de pruebas que determinan el desarrollo de las competencias de los profesionales.

5.1.3.2. En torno a la interacción de la universidad con el contexto

– Un privilegio de los vínculos universidad empresa por encima del vínculo con la comunidad, con la sociedad, con la cultura. Cuando se habla de calidad y de pertinencia, los referentes de esas condiciones están pensados en la coherencia entre los propósitos de formación y las demandas del mercado laboral. En ausencia de un proyecto de nación, la educación apunta a fortalecer el individualismo, la competencia y la rivalidad como modos de relacionamiento. De tal manera que el vínculo de los programas con la sociedad, con las comunidades aparece subordinado al vínculo con el mercado laboral. De igual forma, tanto la investigación en sentido estricto como la investigación formativa se inclinan a favorecer el vínculo con el sector empresarial.

  - Existencia y utilización de mecanismos por parte de los profesores adscritos al programa para incentivar en los estudiantes la generación de ideas y problemas de investigación, la identificación de problemas en el ámbito empresarial susceptibles de resolver mediante la aplicación

del conocimiento y la innovación (Factor 6 Investigación, característica 29, aspecto b).

- Actividades académicas –pasantías, talleres, actividades conjuntas– relacionadas con la realidad empresarial, organizadas desde los primeros semestres con una lógica enfocada en el entendimiento creciente de aquella según sus mayores grados de complejidad (Factor 6 Investigación, característica 29, aspecto f).
- Existencia dentro del plan de estudios de espacios académicos y de vinculación con el sector productivo donde se analiza la naturaleza de la investigación científica, técnica y tecnológica, la innovación, sus objetos de indagación, sus problemas, oportunidades y sus resultados y soluciones (Factor 6, característica 29, aspecto g).
- Participación de los estudiantes en prácticas empresariales en temas de investigación y desarrollo, ingeniería y experimentación en Colombia y en el exterior (Factor 6, característica 29, aspecto i).
- Participación de los estudiantes en proyectos Universidad Empresa Estado que adelante la Institución (Factor 6, característica 29, aspecto j).
- Participación de los estudiantes en programas de innovación tales como: transferencia de conocimiento, emprendimiento y creatividad (factor 6, característica 29, aspecto k)

5.1.3.3 En torno a la investigación

– La investigación es uno de los factores decisivos en el marco del proyecto de mercantilización de la universidad; lo es, puesto que en la denominada sociedad del conocimiento, este se constituye en un "bien comercializable". Esto explica, por un lado, el afianzamiento de los vínculos Universidad, Empresa, Estado con sus múltiples implicaciones; por otro lado, la atención que cobra la función de investigación en la universidad, pues es a partir de esta función que se produce conocimiento y que se puede pensar, entre otras cosas, en la posibilidad que ofrece para diversificar fuentes de financiamiento que ha sido uno de los aspectos más cuestionados a las IES.

– Un aspecto que reclama atención es, justamente, la clasificación de los saberes según su importancia e incidencia en el crecimiento económico o en la generación de recursos; de este modo, ciencias biológicas, de la salud, ingenierías y, en general, aquellas que tienen potencial en la innovación tecnológica suelen tener mayores beneficios en términos

de apoyo a procesos de investigación, por las posibilidades de generar productos patentables o innovación tecnológica. No ocurre lo mismo con las ciencias sociales y las humanidades que se ven tentadas a imitar las lógicas de producción de las ciencias "duras" cuando menos en lo que respecta a los procesos de divulgación de sus resultados.

Una mirada al factor de investigación, cruzada con una revisión panorámica del modelo propuesto por el Departamento de Ciencia, Tecnología e Innovación, COLCIENCIAS, nos ofrece elementos para examinar el horizonte desde el cual se construye la apuesta de las universidades en materia de investigación.

- Grupos de investigación conformados por profesores y estudiantes adscritos al programa, reconocidos por COLCIENCIAS o por otro organismo (Factor 5, característica 30, aspecto d).
- Publicaciones en revistas indexadas y especializadas nacionales e internacionales, innovaciones, patentes, productos o procesos técnicos y tecnológicos patentables o no patentables o protegidas por secreto industrial, libros, capítulos de libros, dirección de trabajos de grado de maestría y doctorado, paquetes tecnológicos, normas resultado de investigación, producción artística y cultural, productos de apropiación social del conocimiento, productos asociados a servicios técnicos o consultoría cualificada, elaborados por profesores adscritos al programa, de acuerdo con su tipo y naturaleza (Factor 5, Investigación, características 30, aspecto f).
- Apoyo administrativo y financiero para el desarrollo y gestión de la investigación, gestión del conocimiento (vigilancia tecnológica), la creación de empresas y de planes de negocios (como los centros de incubación y financiación empresarial, oficinas de transferencia de resultados de investigación, centros de investigación y desarrollo tecnológico, entre otros), proyectos de innovación en conjunto con empresas y la creación artística y cultural, de acuerdo con la naturaleza del programa (factor investigación, característica 30, aspecto h).

En lo que respecta al modelo de medición de grupos y de investigadores[6], se explora el capítulo III Modelo de clasificación de grupos de investigación,

[6] Se toma como referente el Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación, 2004. Disponible en: http://www.urosario.edu.co/Home/investigacion/Documentos/Documento-Modelo-Medicion-Grupos-(1)/.

desarrollo tecnológico o de innovación reconocidos; con énfasis en el tipo de productos que contempla el modelo.

Sin pretensión de exhaustividad, es posible advertir que el modelo considera diferentes tipos de productos, que clasifica según el tipo de actividad de la cual provenga. Para el caso de las revistas, por ejemplo, el modelo diferencia cinco tipos de artículos de investigación: A1, A2, B, C y D. En particular, se entenderá por artículos de investigación A1, A2, B y C, a aquellos artículos publicados en revistas científicas indexadas en alguno de los índices bibliográficos de citaciones ISI – Web Of Knowledge (ScienceCitationIndex [SCI] y Social SciencesCitationIndex [SSCI]) o SCOPUS; o artículos de investigación D, aquellos publicados en revistas científicas indexadas en índices bibliográficos IndexMedicus, PsycINFO, Arts&HumanitiesCitationIndex (A&HCI). Estos índices se caracterizan por garantizar la calidad científica de la política editorial de la revista indexada. Además, los dos primeros cuentan con un sistema de gestión de citas que calcula métricas de la visibilidad e impacto de las revistas (tomado del modelo medición de grupos).

En esta revisión de las políticas y directrices de los organismos que rigen la Educación Superior en Colombia, se reconoce la proliferación de un corpus de conceptos y de prácticas que, tal y como lo afirma Díaz Sobrinho (2008), están más vinculados a la economía que a la educación, pero que en su conjunto construyen el discurso de la calidad y de la pertinencia de la Educación Superior: *competitividad, competencias laborales, emprendimiento, innovación, eficiencia, eficacia, productividad; emprendimiento; liderazgo; estrategia*.

5.1.4. Los programas de comunicación en Colombia desde los postulados normativos

En el marco de las políticas de educación en Colombia, así como de las prácticas y los discursos que soportan el sistema y el modelo de calidad de la Educación Superior, la formación del comunicador se mueve entre los parámetros generales que regulan la formación de los profesionales y aquellos que, de manera específica, están adscritos al campo de la comunicación y de la información. De este modo, mientras el Decreto 2566[7] de 2003 establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de Educación Superior, la Resolución 3457 de 2003 define las características

[7] Modificado por el Decreto 2170 de 2005, particularmente el artículo 4 Aspectos Curriculares.

específicas de calidad para los programas de pregrado en comunicación e información.

Una mirada al decreto permite inferir que la apuesta nacional por la formación del profesional de la comunicación y de la información favorece la formación generalista, pues, el decreto rige para una diversidad de programas que le estaban apostando a campos específicos de aplicación de la comunicación que difieren del clásico o tradicional comunicador social-periodista, casos: comunicación y lenguajes audiovisuales o industrias culturales; la comunicación organizacional; comunicación y publicidad; entre otras.

En el propósito de precisar las orientaciones explícitas o no del acuerdo, se presenta a continuación una tabla con los postulados que consideramos claves.

Tabla 1. Análisis de los enunciados del Acuerdo 3457

Enunciados y postulados	*Orientación o finalidad (para qué)*	*Observaciones*
Pensamiento crítico y analítico para la interpretación amplia de los fenómenos y de los contextos socio-culturales, así como de las implicaciones sociales, políticas y económicas de su profesión.	Un pensamiento crítico y analítico para interpretar, pero no se habla de transformación.	La omisión del concepto de transformación no es menor, toda vez que la finalidad de un pensamiento crítico se restringe a la interpretación y al análisis, pero no a la intervención, transformación de esos contextos. No aparece el componente que defina lo propio o aquello que se entiende por pensamiento crítico; que permita reconocer la función que tendría un pensamiento crítico; la interpretación (amplia) puede ser también una interpretación adecuada a los intereses hegemónicos.

Enunciados y postulados	*Orientación o finalidad (para qué)*	*Observaciones*
Trabajo interdisciplinario para la conceptualización de problemas, la actividad investigativa y el desempeño profesional	Incentivar el trabajo interdisciplinar para Conceptualizar problemas.	Privilegio de funciones cognitivas en relación con el trabajo interdisciplinario con los problemas; más que una teorización de problemas se requiere colocarse frente a la realidad; hay necesidad de realidad, los problemas no son o no sugieren solo las posibilidades de conceptualizar, los problemas deben estar situados. Asimismo, el trabajo interdisciplinar reconoce el papel que pueden jugar las disciplinas en la solución de problemas, en la actividad investigativa y en el desempeño profesional; sin embargo, la apuesta debería hacerse en términos de la transdisciplinariedad que potencie el diálogo de las disciplinas y no meramente su concurrencia.
Los programas buscarán que el comunicador adquiera las competencias cognitivas, comunicativas y socio-afectivas	Exigencia a los programas para la aplicación de modelos de competencias; acorde con lo consignado en el decreto 2566 de 2003 que determina las condiciones mínimas de los programas académicos de pregrado.	Los procesos de formación se orientan hacia el desarrollo de competencias genéricas y específicas. Esta decisión orientará, aunque no se declaré de manera explícita, las didácticas y los procesos evaluativos. De hecho, las competencias constituyen un factor decisivo en los procesos de estandarización de las prácticas evaluativas.

Enunciados y postulados	*Orientación o finalidad (para qué)*	*Observaciones*
Los programas se orientarán igualmente a desarrollar en el estudiante las competencias necesarias para la creación y la gerencia de empresas en el área.	Fomento y fortalecimiento del discurso del emprendimiento y de la libre empresa. La formación no solo debe "garantizar" que quien concluya el ciclo pueda generar su propio empleo sino que, además, debe convertirse en empresario.	La flexibilidad laboral o las precariedades del empleo o el subempleo, así como la carencia de políticas para generar empleos dignos y plenos se encubren mediante el discurso del emprendimiento. Estos problemas e incluso el desempleo se trasladan del campo laboral al ámbito académico o se personaliza en el egresado.
El programa comprenderá los núcleos y dominios fundamentales del conocimiento en las áreas disciplinares y de formación del comunicador. Área de Formación Básica que incluye: componente de fundamentación conceptual; componente de fundamentación en ciencias sociales y humanas; Área de Formación Profesional que incluye: componente de manejo de expresión; componente de investigación; componente tecnológico; y componente de gestión.	Homologar contenidos básicos que permitan intercambios, doble titulaciones, homologación de asignaturas.	Tendencia a normalizar la formación desde la definición de una estructura curricular homogénea que, al lado del modelo por competencias y de la formulación en créditos académicos permita homologación de asignaturas y de contenidos (el Qué de la formación). De este modo, se asegura la estandarización de los contenidos y, esto a su vez, posibilita la definición de indicadores para la evaluación estandarizada de aprendizajes en pruebas únicas.

Fuente: elaboración propia

5.1.5. Aspectos para una reflexión necesaria

Frente a los elementos que se han categorizado en torno a los procesos clave de la Educación Superior (procesos de formación e investigación, vínculos con el contexto) y que están lejos de ser el producto de una mirada exhaustiva,

pero que sí nos permiten una reflexión en torno a la función misma de la universidad, podemos delinear dos aspectos que resultan sustantivos, en primer lugar, al sentido de una formación universitaria, y en segundo lugar, al propósito mismo de caracterización de tres experiencias de formación en comunicación.

El primer aspecto es en torno a la constitución de subjetividades; y, el segundo el tipo de prácticas y de conocimientos que terminan privilegiándose. Se trata, en definitiva, de examinar el "ideal de profesional" que se está perfilando en el marco de los discursos y de las prácticas de calidad que se institucionalizan a través del corpus normativo que rige a las IES, que terminan poblando los textos misionales y los proyectos educativos de los programas y que se constituyen en parte de la cultura y de la vida universitaria. Del mismo modo, se intenta examinar el "ideal de maestro" que se está favoreciendo en la universidad colombiana, esto es, ¿cuál es el ideal de educador que se construye en el marco de las políticas y estrategias de educación en Colombia? ¿Qué tipo de conocimiento resulta privilegiado en las prácticas y en los discursos que agencian los organismos encargados de orientar y de definir las políticas de educación en Colombia?

5.1.5.1. En torno a las subjetividades

Una reflexión en torno a las subjetividades, que se vislumbran a partir de una lectura de las políticas y de los lineamientos del sistema de calidad de la educación en Colombia permite dilucidar los trazos con los que se están perfilando las subjetividades en la academia, por lo menos, los "ideales" que se infieren de una lectura de los citados documentos.

Es propio advertir que los discursos de la calidad y su incursión en el mundo académico, como parte de un proyecto de mercantilización, tienen en los procesos de formación el efecto del que hablaban Zemelman y Quintar (Rivas, 2005) en su diálogo por la pedagogía. Para ellos, la pedagogía bonsái, que se ha instalado como consecuencia de un contrato social en el que la educación subordina y oprime, tiene como función construir un sujeto mínimo, un sujeto bonsái que, de manera análoga a como se construye el modelo bonsái en la especie vegetal, "hay que ir mutilando, con mucho cuidado, con mucho cariño y con mucha suavidad, la raíz central del que podría llegar a ser un gran árbol". En síntesis, la "pedagogía bonsái" consiste en hacer seres humanos muy armoniosos pero chiquititos, sin fuerza, sin capacidad de presión ni demanda, sin capacidad de imaginación ni de proyecto y, por

lo tanto, sin capacidad de construir nada, capaz simplemente de obedecer eficientemente instrucciones. De ahí viene el énfasis en la información, así como la importancia de las especialidades; ser especialistas es lo ideal, es transformarse en un recurso calificado como lo pide el Banco Mundial y no pensar ni plantearse problemas.

En esta interpretación del sujeto mínimo, del bonsái, en los documentos que se examinan se perfila un profesional integral polivalente que desarrolla competencias y adquiere los conocimientos que el mercado laboral requiere; la calidad de su formación se refleja en los sobresalientes resultados que obtiene en las pruebas Saber Pro; maneja las herramientas tecnológicas; domina cuando menos un lenguaje extranjero; tiene liderazgo y capacidad de emprendimiento y no busca estabilidad laboral porque puede generar su propia empresa. Tiene pocas demandas y enorme capacidad para adaptarse al cambio. No tiene arraigos, ni vínculos con un territorio específico; tiene aspiraciones y anhela llegar a ser alguien; para ello ha cultivado la capacidad para competir en cualquier contexto y con cualquier persona. Es individualista, no participa en grupos o movimientos sociales porque debe aprovechar cada minuto, pues, "el tiempo es oro" y los préstamos que le están permitiendo su formación van acomodando intereses.

Además de la evocación de Zemelman y Quintar (Rivas, 2005) con el sujeto bonsái la descripción de los rasgos del profesional perfilado nos remite a las reflexiones y a los análisis de académicos, entre ellos Chomsky (2014) cuando alerta sobre la toma que el neoliberalismo está haciendo de la academia. En este contexto, al referirse a los estudiantes afirma:

> [...] los créditos académicos sirven para adoctrinar a los estudiantes [...] La deuda estudiantil es una trampa de la que los jóvenes no podrán salir en mucho tiempo. Los créditos funcionan como una carga que les obliga a alejarse de otros asuntos.

La formación de este profesional encuentra en los "docentes-investigadores ideales" un apoyo y un referente obligado, es el otro sujeto bonsái que aplica la lógica de adaptación al sistema. Los docentes-investigadores ideales constituyen la subjetividad delineada en el corpus normativo y en los lineamientos reseñados. Es un docente bien formado, preferiblemente con doctorado en el exterior que busca hacer una carrera docente exitosa; para lograrlo actúa en consecuencia con el estatuto profesional, es decir, se actualiza permanentemente; publica artículos científicos, es decir, "*papers*" y aprende los trucos necesarios que le permiten publicar en revistas de reco-

nocido prestigio, indexadas en bases de datos internacionales, caso SCOPUS e ISSI. Para garantizar que sus trabajos sean citados y se hagan visibles en las ventanas de los organismos científicos, participan en redes y eventos académicos, espacios de encuentros entre iguales, en muchas ocasiones, sociedades de mutuo elogio y de mutua citación. Para completar su formación y su perfil domina cuando menos el inglés; desarrolla competencias tecnológicas que cualifican su práctica didáctica a través de la administración de objetos de aprendizaje y agiliza su trabajo de investigación; de este modo permanece todo el tiempo conectado, es decir, en con-tacto (con investigadores y emprendedores). Intenta evadir las actividades de docencia, pues, estas no otorgan puntos que puedan incrementar sus ingresos; sin embargo, entiende con claridad la condición de clientes de sus estudiantes y por ello cultiva vínculos, preferiblemente en la modalidad virtual. Participa en convocatorias de investigación y muta con facilidad de un objeto de investigación a otro; lo importante es hacer parte de equipos de investigaciones exitosos. No tiene compromiso político declarado, pero es un referente en la academia, espacio que se encuentra blindado frente al mundo de la vida.

5.1.5.2. En cuanto a tipos de conocimientos y prácticas que se privilegian

La administración de contenidos estandarizados que puedan ser fácilmente traducidos a pruebas medibles, en muchas instituciones las pruebas de Saber Pro, está incidiendo en las didácticas y en las prácticas evaluativas; si lo fundamental está en los resultados de las pruebas, si la formación se mide finalmente en dichos resultados, entonces, hay que orientar las didácticas y el proceso evaluativo al adiestramiento en el tipo de pruebas.

Los conocimientos deben ser útiles, hay una tendencia al practicismo, "lo que no me sirve se desecha", se habla de interdisciplinariedad, pero la desconexión entre los académicos y los afanes de múltiples compromisos no dejan tiempo para tejer saberes. Los conocimientos, aquello que debe agenciarse en los procesos de "formación" y que puedan referirse en términos de competencia, están más determinados por el mercado que por el desarrollo de los campos disciplinares.

De este modo, la academia promueve la producción de conocimientos sin contextos, tanto aquellos que median la docencia, bien sea convertidos en objetos virtuales de aprendizaje, OVAS, o bien aquellos que han sido decantados por las disciplinas, es decir, los conocimientos teóricos, productos cristalizados de la actividad científica.

Se incentiva la investigación, pero aquella que resulte pertinente a los intereses mismos de las instituciones. Lo que se espera de la investigación no es la solución de problemas situados, sino aquellos que, en consecuencia con los indicadores de la investigación, se orientan al fortalecimiento de los emporios económicos e informáticos (bases de datos), Scopus ISIS; las políticas de *ciencia, tecnología e innovación* refuerzan una investigación que sintonice con los estándares internacionales y, supuesta o realmente, en términos de impacto académico (visibilidad y consulta especializada) se orienta la productividad de los investigadores hacia el fortalecimiento de las grandes empresas editoriales y bases de datos. De ahí que los productos de investigación más ponderados sean las patentes y las producciones escriturales en publicaciones indexadas por las bases de datos internacionales.

5.1.5.3. Formas de relacionamiento

En el marco de las subjetividades descritas, se da la prevalencia de prácticas que promuevan modos de relacionamiento, cifrados en la competencia, en detrimento de prácticas que promuevan la solidaridad y la cooperación. El individualismo y el deseo de "ser exitoso" han convertido a los actores pedagógicos en sujetos mínimos, plenamente adaptados al sistema, legitimadores de este y que encajan de manera perfecta en el proyecto de mercantilización de la academia. El deseo de ser alguien, tal y como lo advierte Kusch (citado por Pérez, 2010) ha producido una hegemonía del ser en detrimento del estar. Se pierden los vínculos con el territorio y con lo colectivo; es un ser sin posibilidad de estar siendo, de morar y de demorarse en un lugar para generar la diferencia.

De igual forma, el énfasis en la lógica de autofinanciamiento y de diversificación de fuentes de ingreso está fortaleciendo lo que Castro-Gómez denomina "sistemas arbóreos" unidades académicas (departamentos, facultades, unidades de apoyo) que separan, fragmentan y que terminan convertidos en "unidades de negocio". Esta condición genera un modo de relacionamiento que favorece la analogía Universidad/Empresa con la consecuente lógica del servicio/cliente.

Los espacios de debate y de reflexión académica están siendo sustituidos por los eventos de exhibición y las ferias de la "innovación", eventos desde las cuales se pretende fortalecer los vínculos de la universidad con la empresa y el Estado. Sin embargo, en algunas instituciones, particularmente las públicas (que conservan algo de pudor), construyen, de manera paralela a la "oferta de servicios" (formación, evaluación, extensión e investigación),

un discurso de "responsabilidad social, vínculos con la sociedad, impacto social" o extensión solidaria" que sirve para legitimar o para menguar el efecto nocivo que podrían tener las prácticas de negocio.

En este contexto, de la relación pedagógica (maestro/estudiante) cifrada en la relación co-agentiva entre, por un lado quien enseña y orienta (el maestro), por otro lado quien estudia y aprende (el estudiante), se ha pasado a una relación servidor/cliente; la universidad está pasando de ser el escenario que cultiva la generación y el debate de ideas, para convertirse en una empresa más que ofrece servicios y productos educativos. Es así como lo pedagógico termina absorbido por la lógica económica (costo, beneficio económico); de un ideal de intelectual comprometido social y políticamente/ a un sujeto individualista experto en elaborar *papers* y que busca su propio beneficio económico (bonos por publicaciones).

5.2. RUTA METODOLÓGICA

> *Superar el craso objetivismo funcionalista de la Systemtheorie mediante un retorno a la intersubjetividad dialogante del mundo vital.*
>
> *Habermas*

La mirada al ámbito académico hace parte de un proceso de reflexión y de sistematización que se fundamenta en el diálogo de saberes. Diálogo que convoca, por un lado la palabra polifónica, la conciencia híbrida entre académicos, activistas comunitarios y gestores culturales; por otro lado, un diálogo mediado por la riqueza que le es propia a la diversidad de saberes, conocimientos y contenidos. Diversidad que proviene de contextos de enunciación diferentes (la universidad, los colectivos y las comunidades) que tienen sus propias lógicas de construcción (reflexiones teóricas; procesos de didactización de saberes; experiencias vitales y cotidianas; vínculos directos con la realidad social y con los acontecimientos; prácticas de interacción comunitaria; prácticas de investigación) y que generan sus propios modos de relacionamiento (sistemas verticales que determinan relaciones asimétricas marcadas por el poder; sistemas que oscilan entre la ondulación y la horizontalidad; con privilegio de relaciones de cooperación y solidaridad).

Sin embargo, la caracterización que se presenta en este capítulo es el resultado del análisis de los datos compilados a través de la aplicación de técnicas y herramientas propias del enfoque etnográfico y de procesos de interpretación que actualizan estrategias del análisis crítico del discurso

y procesos de hermenéusis (acercamiento a las contextos para percibir, escuchar y comprender las prácticas de los actores sociales). A continuación se detallan las técnicas y herramientas que se implementaron como parte del ejercicio dialógico.

Las técnicas y herramientas

– Guía visita a los programas de comunicación

  Con el fin de lograr un acercamiento a los programas de comunicación, se diseñó una guía de visita, a manera de un protocolo para orientar una conversación inicial con las directivas de los programas. Este instrumento determinó como objetivos: identificar las potencialidades que tiene el programa de Comunicación en relación con los dominios de la comunicación para el desarrollo, la comunicación para el cambio social, la comunicación ciudadana y la comunicación popular; indagar por la disposición de las directivas y actores del programa para participar, tanto con la disposición de la información y de los recursos humanos, requeridos para la aplicación de técnicas y herramientas metodológicas, como con el compromiso de devolver a la institución, puntualmente al Programa, las descripciones y los análisis que de la información suministrada se hagan. Asimismo, los referentes de la visita fueron: perfil de formación y apuestas del programa por los campos de la Comunicación para el cambio, comunicación para el desarrollo, comunicación ciudadana, comunicación popular; modos de vinculación del programa con el entorno social; proyectos de docencia, extensión e investigación en los que se evidencie una apuesta por el diálogo de saberes.

– Matriz de observación y descripción documental de los programas académicos

  De manera simultánea a la guía de visita, se diseñó una matriz de observación y descripción documental que sería diligenciada solo con los tres programas con los que se decidiera trabajar. De este modo se definieron las categorías clave para lograr una descripción de los programas (ver matriz de observación y descripción).

– Guión para conversatorio con académicos

  Con el propósito de reconocer, desde la visión de los maestros, las prácticas, los saberes y los modos de relacionamiento que promueven las facultades y, específicamente, los programas que constituyen la muestra,

pero también las experiencias de docencia, investigación o extensión que lideran o en las que participan los propios maestros, se diseñó una guía de conversatorio que se aplicó a sujetos individuales o colectivos, según la decisión misma de los convocados. La selección de los docentes se hizo por recomendación de pares académicos o por el reconocimiento de procesos o de proyectos que, por su incidencia académica y social, han trascendido a la esfera pública.

– Grupos focales

Con el propósito de ampliar la discusión sobre los modos de relación que, por un lado, han sido característicos entre los colectivos de comunicación y la academia, y por otro lado, han definido los modos de vinculación entre estos dos escenarios y los contextos comunitarios y sociales se realizaron tres grupo focales, el primero de ellos, mixto, que convocó a miembros de la academia y miembros de los colectivos; el segundo con miembros de los colectivos que hubiesen tenido o que en el momento tuviesen vínculos con la academia y, finalmente con los practicantes que realizaron su trabajo de práctica profesional con los colectivos de comunicación. A continuación se describe cada uno de estos escenarios.

- Grupo focal mixto

  Con el fin de ofrecer un espacio que favorezca, tanto la reflexión y la discusión en torno al lugar y al papel que le confieren la academia y los colectivos a la comunicación como la construcción de escenarios que potencien el diálogo de saberes y la construcción de conocimiento y de rutas de trabajo en estos dos escenarios y entre sus actores, se realizó el grupo focal mixto a la luz de la siguiente temática: el lugar de la comunicación en los mundos académicos y en los colectivos de comunicación en Medellín (lógicas, rutas metodológicas, modos de relacionamiento, saberes que se privilegian). Sin embargo, la orientación del ejercicio se hizo bajo la directriz de ubicarse en el campo de las experiencias que, sin perder el vínculo con la academia o con los colectivos, privilegia las apuestas personales y los recorridos experienciales (ver Guía conversatorio, realizado en marzo 26 de 2014 en la Universidad de Medellín).

- Grupo focal con miembros de los colectivos

  Con el propósito de ampliar el horizonte de interpretaciones de los dos ámbitos: la academia y los colectivos de comunicación, se acordó

realizar un grupo focal que permitiera, desde la percepción de los miembros de los colectivos de comunicación que han pasado o están en procesos de formación universitaria, reconocer, por un lado, las lógicas (prácticas, saberes, modos de relacionamiento) que promueven ambos escenarios; por otro lado, las experiencias en términos de lo que ha potenciado u obstaculizado esta doble condición en cada uno de los participantes (ver guía prueba piloto conversatorio con miembros de colectivos de comunicación, realizado el 20 de septiembre de 2014 en la Sede del colectivo Ciudad Comuna).

- Grupo focal con practicantes

  El grupo focal se planeó como un espacio para complementar la mirada sobre los modos de vinculación existentes entre la academia y los colectivos; particularmente interesaba dar cuenta, bien de las tensiones o bien de las posibilidades que ofrecen ambos escenarios a un comunicador que está concluyendo su ciclo de formación y que entra en el proceso de práctica; además, recoger las experiencias de los practicantes que, en muchos casos, en contravía de las opciones de la inmensa mayoría de estudiantes (particularmente de las universidades privadas) que buscan grandes empresas u organizaciones, optaron por apostarles a los colectivos de comunicación (ver guía de grupo focal con practicantes, actividad realizada en la sede Pasolini en Medellín).

5.3. CARACTERIZACIÓN DE TRES EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN

Pero no es fácil andar trisándose los dedos
en púas, relámpagos y versos.

A. Gumucio

Para efectos de la caracterización de las experiencias de comunicación se presenta, en primer lugar, una síntesis descriptiva, construida a la luz de cuatro categorías (perfiles y propósitos de formación; organización curricular; investigación, y extensión) que fueron definidas en la matriz de observación y de descripción. Tal y como se enunció en la ruta metodológica, la información que se enuncia proviene de los portales y de las páginas de cada institución, facultad y programa, así como de la exploración panorámica a los proyectos educativos del programa, PEP, y, en algunos casos, de la exploración de los documentos de autoevaluación con fines a la acreditación (ver tablas 2, 3 y 4 matriz programas académicos). En segundo lugar, se desglosan las características de las tres experiencias de formación, pero incluyendo las

percepciones y experiencias de los maestros, así como las percepciones de los actores de los colectivos que tienen experiencias de formación, y de los practicantes. De este modo, se proponen cuatro categorías según ámbitos o esferas de actuación en que se organiza el mundo académico; ellas son: lo pedagógico, lo curricular, lo didáctico y los vínculos con los contextos.

Síntesis descriptiva de los programas de formación

Tabla 2. Matriz programa comunicaciones UdeA

Institución Programa	*Perfiles y propósitos de formación*	*Organización curricular áreas/ componentes/ énfasis*	*Investigación Líneas y proyectos*	*Extensión Proyectos y vínculos con la sociedad*
UDEA Pregrado en comunicaciones	MISIÓN Formar comunicadores, para propiciar interacciones comunicativas y procesos participativos, formativos y de promoción en la sociedad, las organizaciones y las comunidades, con el fin de contribuir a la solución de problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, mediante la investigación, la docencia y la extensión en comunicaciones.	En el PEP se desarrolla los campos de profundización: comunicación organizacional; la comunicación para el desarrollo (com. Y salud; com. Y educación). Organización del plan de formación por asignaturas, cuya denominación es genérica y ofrece poca información sobre su contenido. El currículo se estructura en tres ciclos y cinco áreas, así: CICLOS Básico: módulos 1 y 2. (Acercamiento a la realidad a través de laboratorios y	Líneas de investigación y proyectos: Comunicación digital ha tenido su desarrollo estableciendo un gran vínculo con el macro-proyecto Altair. Allí se han realizado proyectos como Diseño de un programa de capacitación en navegación, correo electrónico y weblog como herramientas básicas de la Internet para los estudiantes de educación básica secundaria en el Departamento de Antioquia; además de numerosos proyectos de extensión, contratados por	Barrio U grupo de extensión solidaria. Espacio de interacción Universidad-Sociedad, integrado por estudiantes y egresados que desarrollan la extensión solidaria. La iniciativa surge con el objetivo de propiciar el diálogo de saberes culturales y académicos para desarrollar proyectos que desde la comunicación (audiovisual y multimedial, el periodismo y las letras aporten soluciones para avanzar hacia una realidad social más justa e incluyente.

Institución Programa	*Perfiles y propósitos de formación*	*Organización curricular áreas/ componentes/ énfasis*	*Investigación Líneas y proyectos*	*Extensión Proyectos y vínculos con la sociedad*
UDEA Pregrado en comunicaciones	PERFIL PROFESIONAL Investigador de la comunicación Analista de procesos y medios de comunicación Asesor en situaciones de transformación, crisis y conflicto en comunidades y organizaciones sociales o empresariales. Planificador, estratega y asesor en sistemas y procesos de comunicación Director de planes y proyectos de comunicación, en comunidades locales y regionales Diseñador de políticas de comunicación en organismos públicos, no gubernamentales, gremios, comunidades y organizaciones. Consultor y/o auditor de comunicaciones	trabajos experimentales). Conceptual: módulos 3 y 4 Enfoques conceptuales y enunciación de problemas. Profesional (módulos 5, 6, 7 y 8) trabajan en módulos y configuran sus proyectos. ÁREAS Formación básica (desarrollo epistemológico; historia, comunicaciones y sociedad; ciencias y tecnologías; historia, comunicaciones y sociedad; economía; política) Formación en Investigación (formación en paradigmas y formulación de proyectos) Comunicación (comunicación e información; comunicación especializada; y, comunicación y cultura).	diferentes entidades privadas y públicas, regionales y nacionales. Tratamiento periodístico de la información comenzó con el proyecto Software para Analizar el Tratamiento Periodístico de la Información –SATPI–, a partir del cual se han asesorado una gran cantidad de trabajos de grado. Así mismo, se han apoyado proyectos de extensión como: El Espectador, 120 años, las dos versiones del Monitoreo de Medios de la Misión de Observación Electoral (2007 y 2009); Proyecto Ágora, Historia de las Ideologías Políticas, e Historias Culturales del Bicentenario.	Objetivo general: consolidar un espacio académico y experiencial que permita poner en discusión nuevas visiones sobre el tema de la comunicación, las organizaciones sociales y los medios en sus tareas de movilizar a las ciudadanos para la transformación de los entornos locales y la construcción de la política pública en comunicación. Actividades. 2012 evento Comunicación y Educación para el cambio social con invitado especial Alfonso Gumucio Dragón. 2013 comunicación, participación y ciudadanías invitados nacionales e internacionales.

Institución Programa	*Perfiles y propósitos de formación*	*Organización curricular áreas/ componentes/ énfasis*	*Investigación Líneas y proyectos*	*Extensión Proyectos y vínculos con la sociedad*
UDEA Pregrado en comunicaciones	y de procesos comunicativos. Gerente de comunicaciones y/o comunicador estratega de imagen corporativa, en distintos tipos de organizaciones (públicas, privadas y comunitarias) para campañas institucionales y de mercadeo. Productor de mensajes para distintos tipos de medios (masivos o micro-medios) Gestor de proyectos de innovación técnica y tecnológica de los medios.	Lenguaje y medios (lengua materna; lingüística; expresión humana; medios y mensajes; idiomas extranjeros) Gerencia.(teoría de las organizaciones y gerencia) Módulos: unidades académicas que articulan estrategias de enseñanza y aprendizaje y formas organizativas que articulan asignaturas alrededor de un objeto central de trabajo académico y una estructura de innovación para la docencia investigativa. Los módulos son: Comunicación directa Comunicación digital Comunicación y consumos culturales.	Actualmente participa en el proyecto del Instituto de Estudios Regionales –INER– Fortalecimiento de la participación social en el régimen subsidiado de salud mediante TIC y otras estrategias educativas. Periodismo Comunicación política y opinión pública: se han desarrollado trabajos como Televisión y humor político: el caso del programa Francotiradores y la construcción de opinión política en estudiantes universitarios; Recepción infantil de televisión: caso de los niños del municipio de Bello; El Punk en Medellín: análisis de sus canciones, entre otras. Actualmente concluye	Además, en lo que respecta al vínculo con la sociedad, en e sexto semestre adelantan una práctica con una organización social o con un proyecto. La dinámica es que los estudiantes estudien una problemática, diagnostiquen un asunto de comunicaciones y planteen una propuesta (plan de comunicaciones para mejorar el problema). Además del proyecto de extensión solidaria; el Centro de Investigación y Extensión de las Comunicaciones, CIEC ha desarrollado proyectos y actividades que vinculan la docencia, la investigación y la extensión con la sociedad, en diversos sectores.

Institución Programa	*Perfiles y propósitos de formación*	*Organización curricular áreas/ componentes/ énfasis*	*Investigación Líneas y proyectos*	*Extensión Proyectos y vínculos con la sociedad*
UDEA Pregrado en comunicaciones		Comunicación mediática y opinión pública Comunicación organizacional Comunicación para el cambio social Comunicación e investigación(trabajo de grado) Comunicación especializada (práctica profesional)	el estudio Organizaciones juveniles: ¿Espacios de legitimación, resistencia o alternancia?, con financiación de la Universidad de Antioquia, la Colegiatura de Colombiana y la Universidad del Norte (Barranquilla). Comunicación en organizaciones y relaciones públicas se han desarrollado trabajos de investigación como: Planes de estudio con énfasis en la comunicación organizacional y su impacto en el mercado laboral, dos posibilidades de formación: Universidad de Antioquia y Corporación Colegiatura Colombiana, financiado por la Universidad de Antioquia	En el campo específico de comunicación para el cambio los proyectos que se destacan son: PRODEPAZ; Comunicación Organizacional Y Ambiental; Porsiacaso. Gestión del riesgo. Para ampliar información en el siguiente vínculo http://www.ciec.udea.net.co/index.php/comunicacion-para-el-cambio-social Otro modo de vinculación con la extensión es a través de la realización de eventos y certámenes empresariales, académicos y culturales. Entre ellos destacamos: Escuela de Comunicación y Premios de Periodismo comunitario. Para mayor información seguir vínculo:

Institución Programa	*Perfiles y propósitos de formación*	*Organización curricular áreas/ componentes/ énfasis*	*Investigación Líneas y proyectos*	*Extensión Proyectos y vínculos con la sociedad*
UDEA Pregrado en comunicaciones			(CODI) y la Corporación Colegiatura Colombiana. Ha tenido un gran énfasis en el área de extensión Otras líneas son: Comunicación y arte digital; Imagen, cine y televisión	http://www.ciec.udea.net.co/index.php/eventos-y-certamenes Otros proyectos: Escuela de comunicación (formación en medios) Premios de periodismo (convenio con la Alcaldía). Convenio con Corantioquia. (Ver información adicional al final de la tabla)

Construcción propia a través de revisión de la fuente: Portal UDEA

Tabla 3. Matriz programa comunicación social – Corporación Universitaria Uniminuto – Bello

Institución programa	*Perfiles y propósitos de formación*	*Organización curricular áreas/ componentes/énfasis*	*Investigación Líneas y proyectos*	*Extensión Proyectos y vinculos con la sociedad*
UNIMINUTO[8] Comunicación social Sede bello Programa presencial Énfasis en comunicación participativa y periodismo ciudadano	- Planear, gestionar procesos de investigación periodística, con un uso adecuado de los géneros periodísticos. - Gestionar proyectos de impacto social creativos e innovadores. - Coordinar o integrar equipos de trabajo que desarrollen procesos de comunicación y periodismo. - Planear procesos de comunicación participativos en barrios, instituciones escolares, organizaciones no	El programa de comunicación-periodismo forma profesionales de las ciencias de la comunicación y del periodismo, con énfasis especial en comunicación participativa y en periodismo ciudadano. Profesionales competentes para comprender, analizar e interpretar la realidad (social, política, económica, cultural y ecológica) y gestar, procesar, difundir y socializar la información de intéres público	Grupo de investigación en comunicación, lenguaje y participación[9] Líneas de investigación declaradas por el grupo 1. Comunicación participativa 2. Lingüística, literatura y escritura. 3. Periodismo Ciudadano 4. Semiótica, comunicación y cultura. INCOGRAF[10] (no hay información de su énfasis) Entre 2007 y 2011 el grupo de investigación del progra-	En el marco institucional está el Centro de Educación para el Desarrollo, CED. Es una herramienta para cambiar los esquemas de la sociedad y de esta manera romper con la injusticia que inunda nuestro mundo. Desde el CED trabajamos en este campo desde el convencimiento de que es una forma eficaz para luchar contra la pobreza y construir una equidad duradera. La educación para el desarrollo propone 4 pilares:

[8] http://www.uniminuto.edu/-/comunicacion-social-periodis 2?redirect=http%3A%2F%2Fwww.uniminuto.edu%2Festudiaenantioquiaejecafetero%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_CSlvG0COsqRc%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-2%26p_p_col_pos%3D2%26p_p_col_count%3D3.

[9] http://201.234.78.173:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000001187.

[10] http://201.234.78.173:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000008654.

Institución programa	*Perfiles y propósitos de formación*	*Organización curricular áreas/ componentes/énfasis*	*Investigación Líneas y proyectos*	*Extensión Proyectos y vinculos con la sociedad*
UNIMINUTO[8] Comunicación social Sede bello Programa presencial Énfasis en comunicación participativa y periodismo ciudadano	gubernamentales, instituciones del Estado y otras organizaciones o colectividades. - Elaborar estrategias de comunicación participativa en diferentes espacios y escenarios mediáticos y de interacción personal. - Diseñar y ejecutar proyectos de investigación en comunicación y en periodismo ciudadano. - Gestionar y asesorar procesos comunicativos en organizaciones de diferente tipo. - Diseñar, formular y ejecutar proyectos de comunicación y desarrollo que apunten al mejoramiento de la calidad	interés público a través de los diferentes medios de información y de comunicación. Componente básico profesional: - Gestión básica de la información - Comunicación y contexto - Periodismo ciudadano en medios - Lenguaje - Comunicación y participación Componente minuto de dios y componente profesional - Comunicación y contexto - Periodismo ciudadano en medios - Investigación - Comunicación y participación - Comunicación y contexto - Periodismo ciudadano en medios	ma de trabajo social Gestión, Participación y Desarrollo Comunitario –GESPADEC-, se amplió para convertirse en grupo de investigación avalado por la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO Seccional Bello, bajo la denominación de Grupo Interdisciplinario de Estudios Sociales –GIES-. Inicialmente el grupo tuvo tres líneas de investigación (Gestión, Participación y Desarrollo Comunitario) en el marco de las cuales se desarrolló un proyecto de investigación ("Nuevos actores sociales influyentes en las políticas	aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser y aprender a vivir juntos. A partir de los cuales se aprende a conocer de manera crítica, diversa y ética, se aprender a hacer propuestas transformadoras sobre equidad y justicia, se aprende a vivir y a resolver conflictos juntos de manera pacífica y se aprende a ser ciudadanos en el marco de la globalidad. Centro de emprendimiento Social y Solidario. Este busca fortalecer la cultura del emprendimiento de la comunidad educativa. El Centro de Producción Audiovisual y Medios para el

Institución programa	*Perfiles y propósitos de formación*	*Organización curricular áreas/ componentes/énfasis*	*Investigación Líneas y proyectos*	*Extensión Proyectos y vinculos con la sociedad*
UNIMINUTO[8] Comunicación social Sede bello Programa presencial Énfasis en comunicación participativa y periodismo ciudadano	de vida de los ciudadanos.	- Lenguaje - Comunicación y participación Componente minuto de dios y componente profesional - Comunicación y contexto - Periodismo ciudadano en medios - Investigación - Comunicación y participación	públicas"); luego se establecieron dos líneas (Sujeto, Cultura Comunitaria, Comunicación y Desarrollo Social; Género, Complejidad y Cambio Social) a partir de las cuales se formularon tres nuevos proyectos de investigación: Sujetos trascendentes en La Gabriela: proyectos de vida y construcción de comunidad tras la catástrofe invernal (2010-2011). Funciones ejecutivas, pruebas ICFES y rendimiento académico. Análisis crítico de la noción "violencia intrafamiliar." Una perspectiva psicoanalítica.	Desarrollo y la Cultura de UNIMINUTO Seccional Bello para Antioquia y el eje cafetero, busca contribuir a la transformación y al desarrollo social del país, fortaleciendo la relación academia- comunidad –entorno, a través de estrategias de integración con los medios, las tecnologías de la información, el periodismo ciudadano y la comunicación para el desarrollo, como un aporte a la responsabilidad social y la identidad misional. Inició como apoyo a la docencia; ahora se involucra el tema de la investigación y la proyección social a través de cursos y

Institución programa	*Perfiles y propósitos de formación*	*Organización curricular áreas/ componentes/énfasis*	*Investigación Líneas y proyectos*	*Extensión Proyectos y vinculos con la sociedad*
UNIMINUTO[8] Comunicación social Sede bello Programa presencial Énfasis en comunicación participativa y periodismo ciudadano				proyectos de los estudiantes y que se materializan en productos audiovisuales y sonoros. El centro de producción le permite a los estudiantes la relación con el trabajo de los medios; para hacer periodismo; para hacer relaciones corporativas o para hacer comunicación para el desarrollo. También desde el centro se administran los grandes laboratorios o los grandes espacios de trabajo; hablamos de espacios virtuales como norte urbano; Centro de producción (coarzas?) ; como el periódico Norte Urbano (edición impresa). Todo ello se articula

Institución programa	*Perfiles y propósitos de formación*	*Organización curricular áreas/ componentes/énfasis*	*Investigación Líneas y proyectos*	*Extensión Proyectos y vinculos con la sociedad*
UNIMINUTO[8] Comunica-ción social Sede bello Programa presencial Énfasis en comunicación participativa y periodismo ciudadano				para formar un espacio de práctica del comunicador social periodista. Despertares el cortometraje Red de canales comunitarios Casa de justicia. Trabajo comunitario con procesos periodísticos. Existe una definición de proyectos de extensión, pero no dice claramente cuales son.[11]

Construcción propia a partir de la revisión de fuentes: Portal Corporación Universitaria UNIMINUTO

[11] 11 http://www.uniminuto.edu/proyectos-de-extension.

Tabla 4. Matriz programa comunicación social periodismo UPB

Institución Programa	*Perfiles y propósitos de formación*	*Organización curricular áreas/ componentes/ énfasis*	*Investigación Líneas y proyectos*	*Extensión Proyectos y vinculos con la sociedad*
UPB PREGRADO COMUNICACIÓN SOCIAL PERIODISMO 10 semestres Presencial Programa acreditado	Perfil Ocupacional La Facultad considera los siguientes campos de acción o de desempeño profesional: - Periodismo en sus diferentes modalidades - Gestión de la Comunicación - Medios Audiovisuales - Comunicación para el Desarrollo - Comunicación Pública - Investigación en comunicaciones - Comunicaciones y Mercadeo - Aprovechamiento de las nuevas tecnologías - La comunicación y el mercadeo Perfil profesional Perfil integral y no por énfasis.	Aspectos curriculares que se destacan: Fundamentado en el paradigma histórico-hermenéutico (humanista y ético); formación que busca la participación activa, compromiso con la transformación social y el bienestar colectivo; formación en el pensamiento crítico y analítico para pensar los procesos sociales como objetos de estudio y de transformación desde el campo de acción de las comunicaciones. Una formación reflexiva frente a lo tecnológico. Modelo pedagógico integrado centrado en el sujeto como centro del pro-	Investigación formativa se complementa con semilleros de investigación; grupos de investigación Líneas de investigación: - Comunicación ciudadana y democracia (lo urbano, lo rural y las colectividades locales). - Comunicación, Ciudadanía y Políticas - Narrativas - Sociedad de la Información y el Conocimiento Grupo de Investigación en Comunicación Urbana - GICU Clasificación: B/C Presentación El Grupo de Investigación en Comunicación Urbana (GICU)	Proyección social Proyectos de contacto con el medio a través de la investigación, intervención, asesoría y consultoría Estrategias de formación mediante la coordinación de extensión académica; procesos de asesoría a empresas; diplomados a través de educación continuada. Estrategias de proyección a partir de las siguientes dimensiones: - Posibilidad para la formación integral, humana, académica y social de los estudiantes. - Construcción del sentido social de las profesiones

Institución Programa	*Perfiles y propósitos de formación*	*Organización curricular áreas/ componentes/ énfasis*	*Investigación Líneas y proyectos*	*Extensión Proyectos y vinculos con la sociedad*
UPB PREGRADO COMUNICACIÓN SOCIAL PERIODISMO 10 semestres Presencial Programa acreditado	- Humanista integral con una sólida formación en los valores morales y cívicos, creativo y con una abierta sensibilidad a las transformaciones y tradiciones culturales. - Investigador social comprometido con las necesidades del entorno social y con los avances teóricos y tecnológicos en el campo de la comunicación. - Entiende la investigación pública y la investigación en comunicaciones de manera Inter y transdisciplinar. - Informador público y periodista en las múltiples manifestaciones de los medios	ceso de formación. Desarrollo de competencias (metas profesionales y disciplinares) . Estructura curricular que organiza el trabajo por ciclos en articulación con políticas institucionales desde la flexibilidad. También se considera al semestre como unidad de conocimiento en articulación con ciclos y áreas. Pensum 11. Ciclos - Básico universitario (asignaturas misionales y de formación humanística) - Disciplinar (cursos de fundamentación científica y humana; y cursos de la escuela de	surge en el año de 1999 con el proyecto El periodismo cívico como formador de opinión pública. Su creación fue el resultado del trabajo comprometido que venían realizando los docentes de la Especialización en Periodismo Urbano (1996) de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana. Las líneas de investigación con las que en principio se concibió el grupo abordaron temáticas tales como: Comunicación y Esfera pública, Narrativas Urbanas y Vida Cotidiana y Espacio Urbano y Producción de Sentido. Las cuales aportaron reflexio-	- Aporte al desarrollo de la sociedad. - Apoyo a las comunidades más necesitadas. Desde los cursos y el trabajo académico se construyen procesos de sensibilización e intervención de los contextos sociales; con posibilidad de transformar situaciones críticas de contexto, facilitar el diálogo entre el respeto a la dignidad humana y el desarrollo sostenible; impulsar el desarrollo integral de proyectos de bienestar social por medio de la investigación, la participación en eventos y las alianzas estratégicas de servicio; y, la gestión de recursos propios e interinstitucionales.

Institución Programa	*Perfiles y propósitos de formación*	*Organización curricular áreas/ componentes/ énfasis*	*Investigación Líneas y proyectos*	*Extensión Proyectos y vinculos con la sociedad*
UPB PREGRADO COMUNICACIÓN SOCIAL PERIODISMO 10 semestres Presencial Programa acreditado	de comunicación masivos (prensa, radio y televisión). - Intérprete veraz de los acontecimientos y formador de opinión pública. - Gestor de procesos de comunicación en ambientes empresariales y organizacionales en general. - Conocedor de la publicidad y mercadeo de los productos comunicacionales. Gerente y estratega de la comunicación organizacional y corporativa en todas sus modalidades teóricas y prácticas. - Acompañante y dinamizador de procesos de autogestión en organizaciones comunitarias. - Empresario y líder para el desarrollo, con	Ciencias Sociales) - Profesional (periodismo y área audiovisual y conecta con investigación) - Integrador (opcionales e integrador que involucra todas las áreas) cinco áreas: - fundamentación científica y humana; - periodismo; - gestión de la comunicación; - audiovisual; - cursos de la escuela de ciencias sociales. Proceso formativo flexible y abierto y dinámico, basado en el Aprendizaje holístico e integrador. Proceso de formación centrado en la praxis (entender la reali-	nes al contexto académico de la comunicación y la opinión pública.	Con la consolidación y la participación en proyectos específicos (brigadas de servicio; promoción humana y social; apoyo social, educativo y preventivo en las zonas más deprimidas de la ciudad; campamentos misión que cumplen una función social y evangelizadora en comunidades rurales.

Institución Programa	*Perfiles y propósitos de formación*	*Organización curricular áreas/ componentes/ énfasis*	*Investigación Líneas y proyectos*	*Extensión Proyectos y vinculos con la sociedad*
UPB PREGRADO COMUNICACIÓN SOCIAL PERIODISMO 10 semestres Presencial Programa acreditado	manejo de distintos lenguajes, conocedor del medio en la práctica y de la solución a sus problemas comunicacionales, comprometido con el desarrollo del país sobre la base de una información directa de sus problemas. - Con conciencia crítica y compromiso frente a su entorno. Objetivo general: formar al comunicador social periodista como profesional integral dispuesto a atender las demandas que desde la comunicación exige la sociedad y con capacidad de propiciar un desarrollo humano y social de las personas.	dad social, la comunicación y el universo informativo en su conjunto para poder aplicar el conocimiento. La investigación como fundamento de la formación. Estrategias pedagógicas: Fundamentar conocimientos, habilidades y actitudes específicas de su saber. Acercar al estudiante a procesos de construcción de conocimientos mediante la investigación que es transversal al currículo. Formación teórico-práctica.		

Construcción propia a partir de revisión de fuentes: Portal Universidad Pontificia Bolivariana, Programa Comunicación Social, Medellín; Documento Proyecto Educativo del Programa, disponible en: http://issuu.com/comunicacionesupb/docs/pepcomunicaciones

5.3.1. Lo pedagógico: perfiles y procesos de formación

Entendemos por lo pedagógico el horizonte filosófico, antropológico y epistémico desde el cual se orientan los procesos de enseñanza (entendiendo por esta, la articulación necesaria entre la formación, la instrucción y la regulación). De este modo, lo pedagógico responde al Para qué de la enseñanza y, por ende, va más allá de los voluntarismos de las instituciones, facultades o escuelas; lo pedagógico se establece como un juego dialéctico entre las apuestas de educación de país y los proyectos institucionales y de programa; sin embargo, en contextos de globalización hay proyectos que sobrepasan las fronteras nacionales, generando tensiones o adaptaciones según reglas y principios globales. En el contexto de esta investigación, lo pedagógico constituye una categoría que nos permite reunir y reflexionar sobre los siguientes aspectos de la formación: perfiles y propósitos, pues, en ellos se condensa lo que, a nuestro juicio, constituye la esencia misma de la enseñanza, es decir, los "ideales mismos" del sujeto que se aspira, se requiere y se propone formar; todo ello acorde con la visión y la misión institucional. En este contexto, la información que se analiza en lo pedagógico está constituida por los documentos institucionales que cada programa hace públicos a través de sus portales y páginas web. Esta información institucional se confronta con la información que suministran los docentes en el conversatorio.

5.3.2. Lo curricular: saberes, contenidos y planes de formación

En términos generales lo curricular hace referencia al Qué de la enseñanza, es decir, al conjunto de los conocimientos (científicos, culturales y sociales) que han sido decantados por la cultura académica y que son traducidos por la competencia pedagógica de los maestros y, posteriormente constituyen el objeto mediador de los procesos de enseñanza/aprendizaje. La delimitación, la selección y la estructuración de estos conocimientos configuran el currículo o plan de formación que constituye un sistema donde entran en juego espacios, tiempos, ritmos y relaciones implícitas y explícitas, según el tipo de orientación pedagógica. En este sentido, lo curricular analizará los conocimientos que se privilegian, los modos en que se estructuran los planes de formación y lo que se margina o se excluye. Para ello se toman como insumo los planes de formación o malla curricular, las entrevistas a los docentes y la revisión de documentos institucionales que cada programa hace públicos a través de sus páginas y portales.

5.3.3. Lo didáctico: proyectos de aula; modos de relacionamiento

Lo didáctico hace referencia a los procesos que median la puesta en escena de la práctica pedagógica. Este es el lugar en el que se pone en juego el "saber pedagógico" de los maestros, saber que se refleja en los modos de agenciamiento que promueven entre los sujetos (maestro/estudiantes; y estudiantes entre sí), y entre estos y los saberes que median la relación. Lo didáctico compromete los métodos, las estrategias de enseñanza y los contextos de aprendizaje. En el marco de la investigación, la caracterización de este componente se hace a partir del registro de experiencias de los docentes con los que trabajamos, los conversatorios y los grupos focales.

5.3.4. Los vínculos con los contextos: proyectos de extensión, investigación y docencia

Los vínculos con los contextos se examinan a través de tres funciones básicas que se le atribuyen a la universidad: la extensión, la investigación y la docencia. En el propósito de caracterizar los modos de relacionamiento que están agenciando los tres programas de comunicación, tomaremos como referentes de interpretación, tanto los documentos institucionales de cada programa como las entrevistas de los actores pedagógicos, los grupos focales y las experiencias de los docentes. Hay que advertir que la mirada a los vínculos con los contextos no tiene pretensiones de exhaustividad, y por ello las conclusiones que se deriven se sujetan al tipo de material analizado y no a los procesos que, en el marco de las funciones que se contemplan, estén desarrollando los programas.

Tabla 5. Matriz descripción de lo pedagógico y de lo curricular en tres experiencias de formación

Programa Universidad	*Lo pedagógico (Perfiles y propósitos de formación)*	*Lo curricular (Conocimientos, Contenidos y su Estructuración en el Plan de Formación)*
COMUNICACIONES UDEA	Enfoque de la formación: Se alude a la tendencia de los programas de comunicación a privilegiar el enfoque organizacional en detrimento del periodismo y la comunicación social. Se refuerza e incluso se	Vínculos con el contexto: faltan elementos en el currículo que vinculen con el contexto; frente a este vacío surgen proyectos de extensión solidaria como Barrio U.

Programa Universidad	*Lo pedagógico (Perfiles y propósitos de formación)*	*Lo curricular (Conocimientos, Contenidos y su Estructuración en el Plan de Formación)*
COMUNICACIONES UDEA	sus tenta la intuición de que el programa presenta un enfoque organizacional. (…) es más organizacional, o sea, se supone que el organizacional y también este enfoque con trabajo en las comunidades. O sea, uno dice que comunidades y en realidad todos hacemos parte de una comunidad, pero obviamente pues en la perspectiva de trabajo que tiene un enfoque más social… pero de todas maneras lo chicos finalmente reclaman…- o sea, los que están por ejemplo en barrio U son chicos que no encontraron la manera de desarrollar ese interés en su formación, o sea, tenían una materia o dos pero hasta ahí les quedo, y tenían el interés de seguir en esa línea, pero… E (1). Perfil de formación muy fuerte en la investigación, pero, o sea, se supone que prepara al chico para la parte de la investigación, pero también para trabajar en organizaciones comunitarias, sociales, empresariales… no tanto mediáticas. O sea, no	Lo teórico: Cátedra comunicación para el desarrollo se queda en lo teórico; pero tampoco se trata de la práctica por la práctica; la idea era que la facultad se comprometiera en unos procesos reales de trabajo comunitario "yo siempre he sido muy crítica en los que van, miran la comunidad, diagnostican y traen el trabajo y ya, porque me ha parecido siempre una falta de respeto E(2) Diseño modular; cada semestre se propone un tema y todas las asignaturas se piensan alrededor de ese tema. Asignaturas de Ciencias y humanidades se dictan en cada semestre; en un semestre se ofrece "gerencia" (frente a los comentarios y reclamos de estudiantes de por qué gerencia como una asignatura de Ciencias y humanidades cuando "Gerencia es empresarial…) la respuesta de la maestra (Pero no es que todo se gerencia, nos ha tocado como abrir un poquito el cambio en ese sentido). En teoría el diseño modular es muy flexible sin embar-

Programa Universidad	*Lo pedagógico (Perfiles y propósitos de formación)*	*Lo curricular (Conocimientos, Contenidos y su Estructuración en el Plan de Formación)*
COMUNICACIONES UDEA	tanto en el medio de comunicación. Orientación de la formación hacia la investigación, pero no todos van a ser investigadores. Cuestionamientos (E2) al énfasis en investigación. Los chicos han sido muy bien evaluados desde el punto de vista de su buena preparación en investigación, pero es otra de las cosas que yo también le critico porque no todos van a ser investigadores, o sea, la investigación prácticamente la hace la academia. "La reforma enfatizó en la formación en investigación, pero desconoció los conocimientos básicos e instrumentales que definen al comunicador y resultan clave en el mundo laboral. Esto es importante porque la mayoría de los estudiantes aspiran insertarse en el mercado laboral y son pocos los que se dedicarán a la investigación". En la crítica subyace el postulado de formación profesional para satisfacción del mercado laboral; pero otra lectura permite inferir que el énfasis en la investigación es imperti-	go (según las declaraciones de la docente Martha Chavarriaga), la reforma aunque anuncia la flexibilidad, en la práctica no es así y termina siendo más inflexible, desconociendo las características de la población estudiantil de la Universidad de Antioquia, entre ellas que, la inmensa mayoría de los estudiantes trabaja y esto hace imposible tomar ciertas asignaturas. Contenidos. La elección de contenidos y alianzas para prácticas académicas y proyectos de aula responde a los intereses del maestro; más allá de las necesidades de formación o de las necesidades de los contextos sociales, están los intereses de quienes sirven las asignaturas, son estos los que determinan qué proyectos se hacen; con quien se construyen alianzas, al parecer, según sinergias con docentes vinculados a la Facultad de Medicina; aunque el programa tiene como línea de énfasis: Comunicación y salud; comunicación y educación, se advierte cierto voluntarismo en la elección de contenidos de las asignaturas.

Programa Universidad	*Lo pedagógico (Perfiles y propósitos de formación)*	*Lo curricular (Conocimientos, Contenidos y su Estructuración en el Plan de Formación)*
COMUNICACIONES UDEA	nente porque la forma de investigación que se privilegia en la academia solo cobra (en) sentido (para) en la academia misma.[5] "no todos van a ser investigadores"; la posición de una formación para el mercado, se refuerza con las búsquedas, necesidades y aspiraciones de los estudiantes: "lo chicos finalmente reclaman…- o sea, los que están por ejemplo en barrio U son chicos que no encontraron la manera de desarrollar ese interés en su formación, o sea, tenían una materia o dos pero hasta ahí les quedó, y tenían el interés de seguir en esa línea.	Eso ha tenido de todo. Problemas, rollos, "que los muchachos dicen", "que nosotros somos los que le vamos a hacer las carteleras a los médicos", bueno, pero ha sido muy lindo también como todo el proceso. Nombres genéricos de las asignaturas (Ciencias y Humanidades del 1 al 8.° semestre) Lo que pasa es que aquí los nombres los pusieron muy genéricos entonces por eso es que el muchacho entra y no sabe nada.
COMUNICACIÓN SOCIAL PERIODISMO UPB	Perfil Ocupacional: El comunicador social egresado de la UPB se prepara para desempeñarse en campos como: Periodismo en sus diferentes modalidades, Gestión de la Comunicación, Medios Audiovisuales, Comunicación para el Desarrollo, Comunicación Pública, Investigación en comunicaciones, Comunicaciones y Mercadeo, Aprovechamiento de las nuevas tecnologías y La comunicación y el mercadeo.	Curricularmente, la facultad entiende su proceso formativo desde los criterios del paradigma histórico-hermenéutico, procesos centrados en el sujeto, desde una mirada humanista, con un alto componente ético, con componentes de lo crítico- participativo: el interés es el sujeto dentro del marco histórico y social al que pertenece. Modelo pedagógico integrado: centrado en el sujeto como centro del proceso de formación.

Programa Universidad	*Lo pedagógico (Perfiles y propósitos de formación)*	*Lo curricular (Conocimientos, Contenidos y su Estructuración en el Plan de Formación)*
COMUNICACIÓN SOCIAL PERIODISMO UPB	Dentro de su perfil profesional integral aboga por formar un intérprete veraz de los acontecimientos y formador de opinión pública. Así como forma un Gestor de procesos de comunicación en ambientes empresariales y organizacionales en general, donde llama la atención la forma como desde este tipo de enunciados se privilegia el carácter de los ambientes empresariales como el tipo de organización por excelencia para desarrollarse en el área profesional, frente al de "otro tipo de organizaciones". También sobresale el perfil de Empresario y líder para el desarrollo, con manejo de distintos lenguajes, conocedor del medio en la práctica y de la solución a sus problemas comunicacionales, comprometido con el desarrollo del país sobre la base de una información directa de sus problemas; legitimando la figura del perfil de empresario para liderar procesos de desarrollo, propio de la lógica de un discurso que promueve el emprendimiento.	Se privilegia el desarrollo de competencias (metas profesionales y disciplinares), dentro de esta lógica se intuye que se privilegia dentro de la malla curricular conocimiento que se puedan considerar útiles para el desarrollo profesional, con competencia educativas que coincidan con las competencias laborales, y dentro de un modelo que puede favorecer mucho más un entorno individualista.

Programa Universidad	*Lo pedagógico (Perfiles y propósitos de formación)*	*Lo curricular (Conocimientos, Contenidos y su Estructuración en el Plan de Formación)*
COMUNICACIÓN SOCIAL PERIODISMO UPB	Aparece expresada la preocupación por favorecer un comunicador(a) con una abierta sensibilidad a las transformaciones y tradiciones culturales; investigador social comprometido con las necesidades del entorno social; comprometido con el desarrollo del país sobre la base de una información directa de sus problemas; con conciencia crítica y compromiso frente a su entorno. Por otra parte, dentro de sus principios rectores relacionados con el perfil integral aparece expresada la preocupación por favorecer un comunicador(a) con una "abierta sensibilidad a las transformaciones y tradiciones culturales; investigador social comprometido con las necesidades del entorno social; comprometido con el desarrollo del país sobre la base de una información directa de sus problemas; con conciencia crítica y compromiso frente a su entorno".	

Programa Universidad	*Lo pedagógico (Perfiles y propósitos de formación)*	*Lo curricular (Conocimientos, Contenidos y su Estructuración en el Plan de Formación)*
COMUNICACIÓN SOCIAL UNIMINUTO	ORIENTACIÓN DE LA FORMACIÓN (MODELO PEDAGÓGICO) para el caso de la Universidad minuto de Dios, privada y conectada con principios religiosos, observamos que su modelo educativo si bien está orientado al desarrollo integral del estudiante: formación humana, compromiso social y desarrollo de sus competencias profesionales; la apuesta por una proyección social responsable está apoyada en procesos de investigación y gestión a partir de alianzas estratégicas con los sectores público, productivo y social, que permiten la optimización de recursos, una mayor cobertura y la oferta de programas a bajo costo. UNIMINUTO se compromete con una educación para el desarrollo humano y social integral a través de la formación de líderes e innovadores sociales, constituidos como seres humanos íntegros, y profesionales éticos y competentes, para construir un país justo, reconciliado, fraternal y en paz. Para	El QUE DE LA FORMACIÓN (TIPO DE CONOCIMIENTOS) UNIMINUTO, distribuye los contenidos en cuatro componentes curriculares Componente básico profesional Que se relaciona con temas como competencias transversales para todos los programas de UNIMINUTO, a partir de unas competencias básicas comunes a todos los programas de una facultad. Componente profesional que se relaciona con la formación específica profesional y la formación para la investigación Componente minuto de Dios Que se relaciona con la formación humana, la formación social y la formación para el emprendimiento. Componente profesional complementario Que se relaciona con la práctica profesional, las opciones de grado y otras opciones complementarias agrupadas en las materias electivas.

Programa Universidad	*Lo pedagógico (Perfiles y propósitos de formación)*	*Lo curricular (Conocimientos, Contenidos y su Estructuración en el Plan de Formación)*
COMUNICACIÓN SOCIAL UNIMINUTO	ello ha adoptado un enfoque pedagógico praxeológico que integra el saber (teoría) y la práctica (praxis) mediante un proceso reflexivo que parte del análisis crítico de las prácticas y experiencias de cada persona o comunidad, llevándolas a integrar su(s) proyecto(s) de vida personal y profesional, a un proyecto de transformación de la sociedad. Este modelo promueve el desarrollo de todas las dimensiones de la persona, partiendo de las potencialidades de cada uno y tiene en cuenta el conjunto de ideas, creencias, valores, actos, palabras y contextos del estudiante o comunidad, para ayudarles a construir su bienestar personal y comunitario. Así, busca formar sujetos capaces de reflexionar críticamente sobre sus prácticas y generar, desde ellas, conocimiento innovador y pertinente, así como articular su trabajo y proyecto de vida al proyecto social de nación. De esta manera, el modelo educativo, anclado en los contextos y en las situaciones reales, está soportado en tres	Esta estructura curricular muestra la forma en que el programa distribuye, temática o problemáticamente, las experiencias educativas dentro de una ruta de aprendizaje, a partir del desarrollo de competencias y campos de conocimiento, propendiendo siempre por lograr una formación integral y una identidad misional. Para ello tiene en cuenta la definición de los tiempos, los créditos, las competencias y las relaciones entre ellos, y asume las diferentes formas de organización del conocimiento desde los siguientes criterios: Globalidad e integralidad: es la capacidad que tiene el currículo para promover la integralidad entre los saberes desde las exigencias de la disciplina en el ámbito nacional e internacional, garantizando la interacción de sus diversos componentes y propendiendo por una educación integral. En términos generales se expresa desde las relaciones establecidas entre los contenidos curriculares (cursos, asignaturas, etc.) y el perfil profesional, buscando la

Programa Universidad	*Lo pedagógico (Perfiles y propósitos de formación)*	*Lo curricular (Conocimientos, Contenidos y su Estructuración en el Plan de Formación)*
COMUNICACIÓN SOCIAL UNIMINUTO	pilares: el desarrollo humano, la responsabilidad social y las competencias profesionales propias de cada disciplina y nivel educativo. En la perspectiva de contribuir al desarrollo de líderes e innovadores sociales, el modelo educativo de UNIMINUTO concibe los tres pilares del quehacer educativo, mediados por el proceso de realización personal, el proceso cognitivo y el proceso investigativo, así: 1. Desarrollo humano. Busca equilibrar el aprendizaje del estudiante con su formación como persona integral, llevándolo a construir un proyecto personal de vida y a desplegar sus potencialidades, adquiriendo la autonomía y las competencias pertinentes para su realización personal y profesional. 2. Responsabilidad social. Pretende promover una sensibilización consciente y crítica ante las situaciones problemáticas, tanto de las comunidades como del país, al igual que la adquisición de unas competencias orientadas a la pro-	formación integral del estudiante. Flexibilidad: entendida por el grado de adaptabilidad que tiene el currículo de ajustarse a las condiciones particulares de las personas según su edad, nivel de desarrollo y tiempo de dedicación al trabajo universitario. Para ello, el currículo se abre a los avances de las ciencias y tecnologías, al diálogo con otras disciplinas y al reconocimiento de las culturas propias y foráneas, así como a la oferta de cursos y actividades académicas. Interdisciplinariedad: donde se garantiza la interacción de diversas disciplinas para la solución de problemas ligados al programa o problemas del entorno, para que profesores y estudiantes trasciendan la visión de su profesión más allá de los límites teóricos conceptuales específicos, enriqueciendo su formación con ópticas diversas y haciéndose competentes para trabajar con personas formadas en otros campos del saber. Transdisciplinariedad: entendida como forma de

Programa Universidad	*Lo pedagógico (Perfiles y propósitos de formación)*	*Lo curricular (Conocimientos, Contenidos y su Estructuración en el Plan de Formación)*
COMUNICACIÓN SOCIAL UNIMINUTO	moción y al compromiso con el desarrollo humano y social integral. Se construye por medio de las prácticas en responsabilidad social y las prácticas profesionales, e integra los conocimientos teóricos disciplinares con la interacción, y el trabajo con las comunidades, facilitado en el ejercicio de las prácticas. El enfoque de la educación para el desarrollo, conjuntamente con la pedagogía praxeológica, sustenta este proceso. 3. Competencias profesionales. Son el resultado del proceso cognitivo e investigativo que adelanta UNIMINUTO, el cual combina la teoría con la práctica y promueve la transformación de los individuos y comunidades, el despliegue de sus potencialidades naturales, de sus conocimientos, habilidades y competencias. De igual manera, dicho proceso fomenta la actitud de "aprender a aprender", y genera un hábito reflexivo y crítico que facilita la aplicabilidad del conoci-	pensamiento relacional, y como interpretaciones del conocimiento desde la perspectiva de la vida humana y el compromiso social. Para ello, el currículo se abre a la imperiosa necesidad de enseñar un pensamiento complejo, que vincule las disciplinas como posibilidad de humanidad superando la fragmentación entre la experiencia del estudiante y la búsqueda del conocimiento (Nicolescu, 1996). Pertinencia Social: contribuye a que las personas y comunidades se comprometan con el desarrollo integral y la transformación de las problemáticas sociales que generan estructuras de injusticia y exclusión, desde la perspectiva de los Derechos Humanos y de la naturaleza, la No violencia, la perspectiva de género, la participación política activa, entre otras.

Programa Universidad	*Lo pedagógico (Perfiles y propósitos de formación)*	*Lo curricular (Conocimientos, Contenidos y su Estructuración en el Plan de Formación)*
COMUNICACIÓN SOCIAL UNIMINUTO	miento para interpretar y transformar la sociedad, mediante procesos de investigación situada y aplicada.	

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Matriz descripción de lo didáctico y de los vínculos con los contextos en tres experiencias de formación

Programa Universidad	*Lo didáctico (Experiencias y proyectos de aula)*	*Vínculos con los contextos*
COMUNICACIONES UDEA	Barrio U (proyecto de extensión solidaria) La renovación curricular que propuso el trabajo modular (el módulo, además de ser unidad de organización curricular, se concibe como una estrategia didáctica que se proponen articular asignaturas alrededor de un objeto central de trabajo académico y una estructura de innovación para la docencia investigativa) es innovadora y, en efecto supone, por un lado, una visión inter y transdisciplinar del trabajo académico; por otro lado, la combinación de didácticas (modos de orientar el trabajo en el aula más centrado en el estudiante) Sin embargo, las exigencias que	

Programa Universidad	*Lo didáctico (Experiencias y proyectos de aula)*	*Vínculos con los contextos*
COMUNICACIONES UDEA	supone la ejecución de una propuesta medular (diálogo entre docentes para concertar temas, procesos evaluativos, etc. No siempre está garantizado, pues, la mayoría de los docentes son catedráticos y esta modalidad supone rotaciones y disminuye las posibilidades de encuentro. Cada módulo (semestre) tendrá diferentes temas y metodología (laboratorios, talleres y proyectos), modificables periódicamente según lo indiquen los resultados de la evaluación semestral.	
COMUNICACIÓN SOCIAL PERIODISMO UPB	Para hacer visible el modelo pedagógico, el programa establece como una de sus estrategias el desarrollo de la investigación como una forma de acercar al estudiante a los procesos de elaboración del conocimiento y de reflexión en torno a su quehacer. De esta manera la Investigación formativa se complementa con semilleros de investigación y grupos de investigación. Dentro de las evidencias encontradas en la exploración sobresale el Grupo de Investigación en Comunicación Urbana	Dentro de sus actividades de proyección social, esta facultad de comunicación presenta como estrategia realizar proyectos que denomina de "contacto con el medio a través de la investigación, intervención, asesoría y consultoría". De la forma como se presentan estos vínculos da la impresión que el contexto se toma como un dato o referencia que se trata de llevar al espacio académico, y no como un ejercicio que posibilite una relación de diálogo permanente y activo con el contexto.

Programa Universidad	*Lo didáctico (Experiencias y proyectos de aula)*	*Vínculos con los contextos*
COMUNICACIÓN SOCIAL PERIODISMO UPB	(GICU), el cual surge en el año de 1999 con el proyecto El periodismo cívico como formador de opinión pública. Su creación fue el resultado del trabajo comprometido que venían realizando los docentes de la Especialización en Periodismo Urbano (1996) de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana. Las líneas de investigación con las que en principio se concibió el grupo abordaron temáticas tales como: Comunicación y Esfera pública, Narrativas Urbanas y Vida Cotidiana y Espacio Urbano y Producción de Sentido. Las cuales aportaron reflexiones al contexto académico de la comunicación y la opinión pública. Es en el marco de este grupo de investigación que se crea la especialización en Periodismo Urbano, cuyo eje central se centra en impulsar la voz de los ciudadanos dentro del proceso de producción de los relatos periodísticos como fuente legitimada. Desde esta perspectiva es que surge el proyecto de Voces Ciudadanas.	En este mismo sentido, como estrategia de formación, se presenta los procesos de asesoría a empresas, extensión académica, y diplomados a través de educación continuada; como la forma como se teje desde lo institucional el vínculo con el territorio dentro de una lógica propia de la universidad como escenario de provisión de servicios que se ofertan y mercantilizan. Por otra parte , la estrategia de proyección se fundamenta en dimensiones como: aporte al desarrollo de la sociedad, que tal como se enuncia no se especifica la apuesta sobre el tipo de desarrollo que se privilegia; y el apoyo a las comunidades más necesitadas, como una forma de mantener una relación de universidad como fuente proveedora de servicios a una comunidad receptora y pasiva muy acorde con los principios misionales de la institución, que se materializa en actividades como: brigadas de servicio; promoción humana y social; apoyo social, educativo y preventivo en las zonas más deprimidas de la ciudad; campamentos misión que cumplen una función social

Programa Universidad	*Lo didáctico (Experiencias y proyectos de aula)*	*Vínculos con los contextos*
	Proyecto Voces Ciudadanas Metodología desarrollada dentro del GICU, con el fin de promover la democracia, generar espacios de convivencia y fortalecer procesos de participación institucional y ciudadana. En documentos institucionales se presenta como una metodología que se inscribe dentro de la corriente del periodismo público y busca que a partir del trabajo conjunto entre los medios de comunicación, el estado y la academia, que los ciudadanos manifiesten sus opiniones frente a temas de interés común y se construyan agendas informativas a partir de su voz. Experiencia de Granada (proyecto de aula periodismo público)	y evangelizadora en comunidades rurales.
COMUNICACIÓN SOCIAL UNIMINUTO	Ya se ha planteado cómo institucionalmente se proponen escenarios transversales a aquel estudiante ligado a sus espacios sociales. Se valora cómo la Universidad crea condiciones para que los estudiantes tengan un contacto con la comunidad o el mundo de la vida; pero se cuestiona como en ese	La principal conexión con los contextos, es con los espacios sociales de donde provienen los estudiantes. Bajo esta lógica nos preguntamos, ¿Qué implica hacer comunicación participativa en barrios? Im- porta si esos barrios son los lugares de procedencia de sus estudiantes, primero, o por lo menos espacios

Programa Universidad	*Lo didáctico (Experiencias y proyectos de aula)*	*Vínculos con los contextos*
COMUNICACIÓN SOCIAL UNIMINUTO	contacto con lo social, se agencian unos conocimientos típicos de una Universidad determinada por el capitalismo tardío y los procesos neoliberales que conllevan a una relación de clientela a pesar de que median conocimientos.	comunitarios. Igual se menciona trabajar con Instituciones escolares, organizaciones no gubernamentales, instituciones del estado y otras organizaciones o colectividades. Pero la gestión y el asesoramiento no menciona escenarios e interacción, de interlocución, de diálogo con las comunidades, la apuesta del pensamiento reflexivo y complejo es intervenir, dar lo que saben; no mediar o acercar para intercambiar. Este es el modelo de una universidad comprometida con acercar el conocimiento a las comunidades, por supuesto el conocimiento científico y el que se adquiere en la escuela, con el que podrán diseñar, formular y ejecutar proyectos de comunicación y desarrollo que apunten al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos. Notamos que hay un vacío entre participar en procesos comunicativos y garantizar a través de los mismos el mejoramiento de las condiciones sociales de una población. Podríamos decir que la territorialidad expandida a la que se pliega la formación en Uniminuto va has-

Programa Universidad	*Lo didáctico (Experiencias y proyectos de aula)*	*Vínculos con los contextos*
COMUNICACIÓN SOCIAL UNIMINUTO		ta donde se lo permite su radio de acción con labores sociales y de extensión que propone ir posicionando la Universidad en un escenario de mercadeo social, ya que es explícito un planteamiento jerárquico típico de la sociedad de mercado en donde priman las experiencias de empresas y organizaciones no gubernamentales, desde la perspectiva de la comunicación y el periodismo ciudadano. Sin embargo, el plan de formación, la malla curricular propone, o mejor impone experiencias de campo ligadas a cátedras, prácticas y trabajos de grado. Por aquí se gestan las potencialidades de nuevas subjetividades, del maestro y de los alumnos que a partir de esta imposición, no necesariamente negativa, es posible que la vinculación con los contextos permita la oxigenación de las experiencias que típicamente se desarrollan en el aula. Esta oxigenación podría entenderse como la posibilidad de que la reflexión y el compromiso del estudiante medien con una realidad, principalmente

Programa Universidad	*Lo didáctico (Experiencias y proyectos de aula)*	*Vínculos con los contextos*
COMUNICACIÓN SOCIAL UNIMINUTO		social, pero sobre la cual se agencian unos conocimientos académicos, y que dejan ver que la Universidad Minuto de Dios no se desliga de ese planteamiento típico del mercado de establecer principalmente relaciones con las empresas y el sector público. Ya en caso de que prospere la colección con espacios privados y comunitarios, se espera por ejemplo que se ponga en práctica "la responsabilidad social, impuesta por la Universidad como institución a pesar de que ellos pueden elegir los problemas de los que se ocuparán en esa práctica.

Fuente: elaboración propia

5.4. PUNTOS DE CONVERGENCIA ENTRE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

Si bien los tres escenarios están determinados por orientaciones institucionales condicionadas a exigencias del MinEducación (en línea con planteamientos globales justificados en políticas de calidad, requisitos para inversión y los planteamientos pedagógicos por competencias) puede verse que cada Universidad tiene un margen de libertad soportado en la emergencia de subjetividades docentes emancipadoras que se desmarcan del libreto, léase PEI, generando tensiones entre los perfiles profesionales buscados por cada universidad y los profesionales que efectivamente se gradúan.

Frente al componente pedagógico como orientación del programa y los perfiles de formación, vemos un privilegio del enfoque organizacional que, aunque no se alude de manera explícita, se advierte una inclinación de los programas por favorecer el ámbito empresarial, escenario que al parecer constituye (por metonimia) el ámbito de desempeño profesional (bien en

calidad de empleados, según las lógicas que determina el mercado laboral; bien porque su formación como líder emprendedor le permite la creación de empresa). Este privilegio responde coherentemente con la orientación de la normativa (Decreto 1295 de 2010 y Resolución 3457 de 2003). Los programas se orientarán igualmente a desarrollar en el estudiante las competencias necesarias para la creación y la gerencia de empresas en el área.

UNIMINUTO propone un comunicador para el desarrollo, perfil sustentado en un triángulo básico de formación que se mueve entre el hacer, el saber y el pensar, en procura de lograr un perfil de comunicador reflexivo que aprende haciendo. El constructivismo como teoría de aprendizaje fundamenta una propuesta pedagógica praxológica desde donde se perfila un profesional integrado a sus comunidades, acorde con su misión cristiana para con los pobres, principio general número dos de sus estatutos. En esta medida no se busca la generación de empresas ni su vinculación como empleado; más bien una integración a los procesos comunitarios, ojalá cercanos a su entorno social, donde el comunicador propicia espacios para la resolución de problemas sociales. Si bien estas organizaciones comunitarias podrían entrar dentro del enfoque organizacional, estas no tienen principalmente intereses comerciales o de participación en el mercado sino que son organizaciones articuladas en los territorios de donde proceden los estudiantes. En esta medida, quizá la misión cristiana y el compromiso con las comunidades pobres propone institucionalmente unas condiciones para que el mundo de la vida se integre a las aulas. A diferencia de las otras dos universidades, UNIMINUTO construye espacios para que el estudiante desarrolle prácticas sociales, donde un conocimiento científico, acorde con los postulados del neoliberalismo, aparece garantizando un fundamento humano y social que se corresponde con los principios rectores de la Educación Superior en la actualidad. Quizá las subjetividades, docente y estudiante, tienen mayores oportunidades de emancipación.

Identificamos unas tensiones, donde la UDEA se mueve entre la formación del comunicador social-periodista (tradición de una formación) y la formación de un comunicador con énfasis en investigación (que propone el nuevo programa); lo que se cuestiona es el sentido y la utilidad de un énfasis en investigación que no responde a las necesidades del mercado laboral. En UPB la formación de un comunicador social periodista comprometido con lo público (es la tradición de la formación y es lo que se promete en el perfil profesional) nos dice que el profesional que está egresando tiene una mayor orientación hacia el mundo empresarial. Lo que se cuestiona es el desfase entre lo que

enuncia el perfil y lo que efectivamente está ocurriendo, y la incidencia que este hecho tiene en el diseño de la malla curricular y/o en las apuestas institucionales que se materializan en espacios de discusión, referentes teóricos, didácticas, etc. Dentro del perfil presentado por la facultad se menciona la figura de un gestor de procesos de comunicación en ambientes empresariales y organizacionales en general. De esta forma a través del discurso se privilegia el carácter de los ambientes empresariales como el tipo de organización por excelencia para desarrollarse en el área profesional, frente al de "otro tipo de organizaciones" comunitarias privilegiadas por UNIMINUTO.

En el mismo sentido, a través del discurso, se legitima el perfil de empresario para liderar procesos de desarrollo dentro de una lógica del emprendimiento que, como se ha comentado anteriormente, encubre problemas como la precariedad en las condiciones laborales o el subempleo: "Empresario y líder para el desarrollo, con manejo de distintos lenguajes, conocedor del medio en la práctica y de la solución a sus problemas comunicacionales, comprometido con el desarrollo del país sobre la base de una información directa de sus problemas".

Las tensiones parecen contradictorias, pues, mientras la intervención de la docente de la UDEA parece reclamar una mayor sintonía entre el perfil de formación de un comunicador periodista y el perfil profesional que el mercado laboral requiere, en la UPB el docente evidencia una tensión entre lo que reza el perfil de formación y los profesionales que se están egresando. A UNIMINUTO, en cambio, no le preocupa que sus profesionales se vinculen a empresas, o que se conviertan en líderes emprendedores: se trata de un principio que no choca con un comunicador vinculado a la comunidad. Por esta línea tal vez sea previsible ver una conexión entre la empresa comunitaria y algunas perspectivas comerciales de responsabilidad social, que le permitan al profesional graduado, su consolidación como líderes comprometidos y preparados para escenarios de gestión y desarrollo.

Vemos que la formación en estas instituciones no solo responde al mercado laboral; más aún sus procesos de formación están amarrados a las demandas del mercado laboral, algo como ya dijimos, comprensible dentro de las normativas y exigencias del Ministerio de Educación y sus fricciones con entidades multilaterales del orden global; sin embargo, para el caso de UNIMINUTO, esta tensión inversa tendría un sentido positivo, en la medida que busca un comunicador amarrado a las demandas de sus comunidades. A diferencia de las otras universidades, se dispone de espacios variados, más allá del aula, en donde los estudiantes exploran el ámbito comunitario y social.

El componente curricular, es decir, los diseños curriculares, la estructura y los contenidos de formación en UPB tienen un énfasis en gestión (aparecen 5 niveles en el plan de formación) acompañada de dos (2) niveles de Comunicación Organizacional y dos (2) niveles de Relaciones Públicas. Cuenta con un Área de Gestión de la Comunicación, y asignaturas como Mentalidad Emprendedora, Comunicación Organizacional I y II, Comunicación y Mercadeo I y II; pero también con asignaturas como Comunicación para el Desarrollo I y II, Opinión pública (tomado del PEP de Comunicación). La sensación para algunos docentes acerca del componente curricular de esta universidad es que en los contenidos se privilegian más los conocimientos prácticos propios del "hacer", dejando en segundo plano aquellos conocimientos propios de pensar la comunicación que integran un ejercicio de reflexión sobre los procesos.

En UNIMINUTO se propone un diálogo entre las unidades académicas, una articulación institucional organizada según los componentes básicos de formación establecidos en la Resolución 6663 de 2010, que prepara la conexión del egresado con entornos sociales de una manera coherente según el diseño modular que establece. Desde la comunicación para el cambio social se exploran unas líneas de articulación con la educación, la salud y el desarrollo, consolidando unos proyectos de vida de características sociales y comunitarias, ya sea porque conecta la comunicación con la salud o la ingeniería, lo que en la práctica resulta acorde con proyectos y programas de orden social planteados desde instituciones públicas y comunitarias. Así lo didáctico luce mucho más innovador que en las otras universidades, aun cuando se hace necesario establecer unos ajustes, por ejemplo, frente al diálogo y la posibilidad de generar espacios de intercambio, para que la Universidad no solamente traslade o transmita unos conocimientos que le ayuden a la comunidad a su fortalecimiento, sino, y sobre todo, que la Universidad también pueda recolectar y aprender de los conocimientos comunitarios que eventualmente pueden verse beneficiados por perspectivas de emprendimiento, que como dijimos no chocan ni bloquean; al contrario, actualizan la apuesta pedagógica de la Universidad que, como hemos indicado, se materializa a través de una didáctica conectada con la calle, gracias a unos currículos llenos de prácticas y experiencias no solo de planteamientos teóricos o de proyectos ideológicos.

En cuanto a los vínculos con el contexto, en UNIMINUTO, los proyectos de aula conectan la formación del estudiante con la realidad cotidiana de sus entornos: trabajos en instituciones educativas u organizaciones comunitarias que pueden verse a través de reflexiones y acciones comunicativas frente

a temas como el embarazo entre adolescentes o el desastre ambiental y humanitario del sector de la Gabriela[12] donde, con una serie de trabajos en fotografía y la escritura de cuentos, plantean temas de gran importancia para las comunidades como la resiliencia. Esta coherencia no se evidencia, por ejemplo, en UPB, donde es notoria la desarticulación de la investigación y las propuestas y/o desarrollos curriculares del pregrado (y del posgrado); ejemplo de ello el programa Voces Ciudadanas que se convierte en proyecto bandera de la Universidad y, sin embargo, no afecta las discusiones curriculares en procesos de autoevaluación del pregrado de tal suerte que no se cuenta con una línea ni asignatura que recoja esas experiencias exitosas. Vemos que, si bien sus proyectos logran visibilidad, incluso internacional, luego adquieren un carácter individual y personalista, del tipo docente-bonsái, que resta potencia a las reflexiones en los procesos de formación del comunicador-periodista. Se trata más bien de una desarticulación de saberes que incluso puede verse como una dificultad institucional que no logra pasar de forma adecuada, de los planteamientos ideales de la institución, a prácticas pedagógicas reales. Los modos de vinculación de los docentes al proyecto educativo de la institución pueden ser una circunstancia para observar esta desarticulación que, de manera positiva para este proyecto, nos deja ver la emergencia de unas subjetividades que construyen nuevos sentidos no solo de la formación sino de la aplicación de los contenidos adquiridos en la Universidad, no necesariamente conectados con los postulados neoliberales que impone el norte globalizado.

En los tres programas analizados, los tipos de conocimientos que se privilegian son resultados de la investigación científica, que en la formulación universitaria, se entienden como investigación formativa. UPB deja ver cierto pragmatismo en la formación, con unos estudiantes que de forma explícita, acorde con los principios básicos de la Universidad, intentan vincularse a las demandas del mercado, contrario al caso de UNIMINUTO, que procura la articulación no solo institucional sino de la universidad con contextos cercanos, por ejemplo, los contextos de origen de sus estudiantes, a donde sus profesionales se integran para gestionar, mediar, facilitar y, sobre todo, intervenir, no solo desde una explícita preocupación por la cientificidad sino que más allá de la necesaria articulación entre teoría y práctica, una perspectiva de intervención desde donde se validan conocimientos experienciales. UPB, en cambio, confía en maestros desestabilzadores la formación de un profesional

[12] Para detalles sobre esta emergencia, ver http://www.elespectador.com/noticias/nacional/gobierno-declara-zona-de-calamidad-barrio-gabriela-de-b-articulo-238990.

sobre la línea de quiebre entre ser o ser un modelo de emprendimiento ligado exclusivamente al mercado.

En U. de A, tomando como referencia el proyecto de extensión solidaria Barrio U, se presentan los siguientes modos de relacionamiento:

- Voluntariado: estudiantes, egresados y profesores se congregan en torno a un propósito: construir puentes entre la academia y los contextos sociales, particularmente la periferia o los bordes.
- Trabajo de campo (relación con estudiantes del colegio).
- Seminarios: privilegio de dinámicas de trabajo que propone y cultiva la academia.
- Grupos de discusión, de reflexión y/o de interés.

En UNIMUNUTO

- Proyectos de Aula
- Voluntariado
- Prácticas
- Trabajo de Grado

Espacios que propician un diálogo que todavía está por reforzarse para garantizar información de ida y vuelta, lo que en el fondo significa potencialmente solidaridad, colaboración y compromiso, antes que exclusivamente intervención. Podríamos decir que el principal modo de relacionamiento propuesto desde esta Universidad resulta acorde con las posturas de una comunicación para el desarrollo, y puede verse en medio de un progreso hacia apuestas más comprometidas con la transformación, el cambio y la movilización, compromisos que están ligados principalmente a que sus estudiantes se conecten con sus entornos como una clave para encontrarle el sentido a la posibilidad de un mejoramiento social. Este relacionamiento casi cooperativo no sería posible en una empresa, pero así como no choca con el proyecto de UNIMINUTO la posibilidad de que sus estudiantes terminen en estos espacios de competencia e individualismo, hay allí una confianza en que estos espacios ya deshumanizados por el capitalismo recorren las condiciones mínimas de solidaridad para la construcción de nuevas agendas de manera compartida. Por supuesto, son posibilidades mucho más tangibles en esta Universidad que en las demás.

En UPB: enuncian como formas de intervención en contextos sociales las asesorías, consultorías y alianzas estratégicas de servicio. Pero, por otro lado, muy acorde con sus principios misionales, nombran: brigadas de servicio, promoción humana y social, apoyo social, educativo y preventivo en las zonas más deprimidas de la ciudad, y campamentos misión que cumplen una función social y evangelizadora en comunidades rurales.

5.5. LOS HALLAZGOS QUE SE PONEN A CONSIDERACIÓN

Que con todo y que valoramos el diálogo y los encuentros intersubjetivos como la base de lo social, dentro de lo cual está inscrito el papel socializador de la escuela, reconocemos la supremacía del sistema económico sobre el sistema educativo, que en la instancia global, define las condiciones políticas y económicas que marcan la Educación Superior en Colombia. De forma objetiva esta condición se revela en la tentación de medir y de calcular los tiempos de la formación. De este influjo de poder está libre el saber social/comunitario. Establecer un diálogo entre universidad y comunidad es imperativo, y significa una posibilidad de sobrevivencia al proyecto político de mercantilización de la educación en Colombia.

Que en el estado de crisis del sistema educativo en que se halla la educación superior en Colombia, mitigar los efectos del proyecto de mercantilización de los "bienes públicos" está íntimamente relacionado con la construcción del tejido social mismo que se erige desde la educación. Sin embargo, desconectado del mundo de la vida, este tejido social solo es caldo de cultivo para el desarrollo de propuestas de formación mercantilizadas, léase, vaciadas de sentido social.

Que ciertas prácticas administrativas y de la docencia ayudan a sustentar el estado de crisis del sistema educativo al que hacemos referencia, y ante cuyo estado nos preguntamos: ¿de dónde pueden surgir las propuestas necesarias para corregir las fallas estructurales y funcionales de la educación?

Que el referente de competencia impuesto en las universidades proviene del ámbito empresarial, desde donde las "competencias laborales" se proponen como el conjunto de habilidades que definen el hacer de los sujetos, según las demandas del mercado laboral. Vemos en el modelo pedagógico comprehensivo y problematizador una alternativa al modelo obligante que determina todos los programas profesionales destinados a formar por competencias.

Que es imperativo el diálogo como la instancia desde donde aportar en la discusión del sentido de la formación profesional, las prácticas de investigación que se promueven y los vínculos de la universidad con los contextos sociales. En ese contexto, nos preocupa que el vínculo universidad-empresa esté por encima del vínculo universidad-comunidad.

Que la investigación en el marco del proyecto de mercantilización de la universidad constituye un "bien comercializable", un preámbulo a la clasificación de los saberes según su importancia e incidencia en el crecimiento económico o en la generación de recursos o posibilidades para generar productos patentables o de innovación tecnológica, un corpus de conceptos y de prácticas más vinculados a la economía que a la educación; y ¿dónde queda la innovación pedagógica para transformar la práctica pedagógica colonizada por el neoliberalimo?

Que en torno a la constitución de subjetividades, el tipo de prácticas y de conocimientos que terminan privilegiándose en la universidad, es crucial examinar el "ideal de profesional" que se está perfilando en el país. Más aún, responder a esta pregunta: ¿Qué tipo de conocimiento resulta privilegiado en las prácticas y en los discursos que agencian los organismos encargados de orientar y de definir las políticas de educación en Colombia?

Que es la pedagogía bonsái la que se ha instalado como consecuencia de un contrato social en el que la educación que subordina y oprime tiene como función construir un sujeto mínimo, un sujeto bonsái de manera análoga a como se construye el modelo bonsái en la especie vegetal, es decir, un sujeto pequeño, limitado, léase individualista, que no participa en grupos o movimientos sociales porque debe aprovechar cada minuto, para pagar los préstamos que le están permitiendo su formación.

Que la formación de este profesional miniaturizado encuentra en los "docentes-investigadores ideales" un apoyo y un referente obligado, como otro sujeto bonsái que aplica la lógica de adaptación al sistema. El individualismo y el deseo de "ser exitoso" han convertido a los actores pedagógicos en sujetos mínimos, plenamente adaptados al sistema, legitimadores de este y que encajan de manera perfecta en el proyecto de mercantilización de la academia.

Que en lo pedagógico está la esencia misma de la enseñanza y la oportunidad para superar el adoctrinamiento que promueve la educación mercantilizada, a través de un juego dialéctico, léase dialógico, entre las

apuestas de educación de país, los proyectos institucionales y de programa, y los contextos inmediatos de los sujetos partícipes de la práctica pedagógica.

Que lo curricular como conjunto de los conocimientos (científicos, culturales y sociales) decantados y traducidos por la competencia pedagógica de los maestros constituyen el objeto mediador de los procesos de enseñanza/ aprendizaje desde donde se puede lograr la orientación pedagógica que promueva el pensamiento reflexivo, crítico, problematizante.

Que lo didáctico en tanto procesos que median la puesta en escena de la práctica pedagógica debe ser un horizonte de articulación de los sujetos maestro/estudiantes, y estudiantes entre sí con contextos sociales y políticos específicos si se desea favorecer el crecimiento del sujeto bonsái más allá de lo estipulado por el sistema-mundo global.

Que la necesidad de transformar el espacio de lo curricular y de lo didáctico en procura de un diálogo de la academia con la comunidad plantea un reto, si y solo si constituye una meta lograr profesionales de la comunicación mediadores, facilitadores, promotores del cambio y la movilidad social.

Que el carácter limitado del maestro-ideal debe transformarse para garantizar la formación de unas subjetividades emancipadas que logren hacerles el quite a las fuerzas dominantes. Son los profesores quienes deben motivar el encuentro con la comunidad como una posibilidad de conectar el saber comunitario/ social con el saber académico o científico.

Que el diálogo (de saberes) constituye una propuesta pedagógica contra hegemónica, que le permitiría al nuevo comunicador alcanzar unos niveles de formación que se desmarquen de lo institucional y logren explorar unas posibilidades más allá de lo proyectado.

BIBLIOGRAFÍA

Alcántara, A. (2004). *Las tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales*. En Villanueva, A. (Ed.). *Temas de Educación Superior*. Colección Apoyo al tutor. (pp.97-108). México: Universidad de Guadalajara.

_____ . (2007). Dimensiones de la calidad en Educación Superior. *Revista Reencuentros*. N.° 50 pp. 21-27.

Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Castro-Gómez, S. (2005). La hybris del punto cero. Ciencia raza e Ilustración. En la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

_____ . (s. f.). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *Observatorio de la Universidad Colombiana*. Recuperado de http://universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=843:decolonizar-la-universidad&catid=36:ensayos-acadcos&Itemid=81

Chomsky, N. A. (13 de marzo de 2014). El trabajo académico: el asalto neoliberal a las universidades y como debería ser la educación. *Blog de Sociología y Actualidad*. Recuperado de

http://ssociologos.com/2014/03/13/noam-chomsky-el-trabajo-academico-el-asalto-neoliberal-a-las-universidades-y-como-deberia-ser-la-educacion/

De Sousa-Santos, B. (2005). La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad; México: Plural Ediciones.

Díaz Sobrino, J. (2008). Cambios y reformas en la educación superior. En Tünnermann Bernheim, C. (Ed.), *La Educación Superior en América Latina: diez años después de la conferencia mundial de 1998*. (pp. 95-140). Colombia: Sello Editorial Javeriano.

Escobar, A. (2011). A "Minga" for post-development. *Signo y Pensamiento*, vol. 30, n.° 58, pp. 278-284.

Fairclough, N. L. (1993). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. *Discourse&Society*. Recuperado de http://das.sagepub.com/content/4/2/133.refs

Fajardo, C. (9 de abril de 2013). Colombia la universidad liquidada. *Le Monde Diplomatique. Edición Colombia*. Recuperado de http://www.eldiplo.info/portal/index.php/component/k2/item/340-colombia-la-universidad-liquidada

Lyotard, J.F. (1990). La condición postmoderna: Informe sobre el saber. México: Ediciones Rei.

Pérez, A. J. (2010). Rodolfo Kusch y su crítica a la razón occidental. Mitológicas. Vol. XXV, 27-38.

Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman & Estella Quintar. Revista Interamericana de Educación de Adultos. Vol. 27. pp. 113-140

Sierra Caballero, F. (2010). Capitalismo cognitivo y sociedad de la información. La deriva privatista de la UE. En Sel, S. (Ed), *Políticas de comunicación en el capitalismo contemporáneo. América Latina y sus encrucijadas* (pp. 233-254). Argentina: Colección Grupos de Trabajo CLACSO.

_____ . (2012). La mercantilización en la educación superior. Serie de Charlas ofrecidas en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Sede M. T. de Alvear. Versión videográfica disponible en https://www.youtube.com/watch?v=O4i3QXV7i2c

Walsh, C. (2009). Luchas indígenas y de afrodescendientes y el Estado: interculturalidad, decolonialidad, y buen vivir en los Andes. Austin Austin: Instituto de Estudios Latinoamericanos Universidad de Texas.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Colección Conversaciones Didácticas. Instituto Politécnico Nacional e Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina.

_____ . (2012). Conferencia magistral en el marco del Congreso Internacional El conocimiento como desafío posible. Universidad Autónoma de Puebla, México. 27 de septiembre de 2012. Publicado el 7/1/2013. Consultado: marzo de 2014. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=VVIxKPg09c4

DOCUMENTOS, NORMATIVAS Y PÁGINAS WEB CONSULTADAS

Decreto 2566. Por el cual se establecen, las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 10/09/2003.

Decreto 2170 por el cual se modifica el artículo 4° del Decreto 2566 de 2003. República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 27 de junio de 2005.

Decreto 2095. Reglamentación del Registro calificado de programas académicos de educación superior. Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 20/04/2010.

Resolución 3457. Características específicas de calidad para los programas de pregrado en Comunicación e Información. Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 30/12/2003.

Consejo Nacional de Acreditación, CNA (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Colombia: Gobierno de Colombia. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

Universidad de Antioquia (2010). *Proyecto Educativo del Programa, PEP.* Colombia. Recuperado de http://comunicaciones.udea.edu.co/autoevaluacioncomunicaciones/images/Sitio_informe/Anexos/Otros%20documentos/PEP_Revisado%2016_07_2010[1].pdf

_____ . (2003) *Documento de autoevaluación con fines a la acreditación del Programa Comunicaciones*. Colombia. Recuperado de http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Comunicaciones/B.InformacionFacultad/C.Autoevaluacion/pregradoComunicaciones

Universidad Pontificia Bolivariana (2012). *Proyecto Educativo del Programa, PEP.* Colombia. Recuperado de http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GPV2_UPB_MEDELLIN/PGV2_M030_PREGRADOS/PGV2_M030040030_PUBLICIDAD/PEP_PUBLICIDAD1.PDF

UNIMINUTO. *Programa de Comunicación y periodismo*. Colombia. Recuperado de http://www.uniminuto.edu/web/seccionalbello/comunicacion-social-periodismo

Departamento Colombiano de Ciencia, Tecnología e Innovación, COLCIENCIAS (2014). *Documento Medición Grupos e Investigadores*. Recuperado de

http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/documents/documento_medicion_grupos_-_investigadores_version_final_15_10_2014.pdf

UNESCO, (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior, UNESCO, París: UNESCO.

_____ . (1998). "*Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*". Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en noviembre de 1998.

_____ . (2005) *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2005. París: UNESCO.

Transcripción de las Entrevistas a docentes de los tres programas.

Capítulo VI

Re-pensando la formación del comunicador en clave del diálogo de saberes

Gladys Lucía Acosta
Ángela Garcés M.

La historia no está sometida a legalidades,
está siendo construida en pequeños espacios y en cortos tiempos;
–no en el espacio de los héroes,
no en el tiempo de los héroes que después recogen los historiadores–
sino en los micro-espacios de la cotidianidad
que hace de la historia de un país, una gran incógnita.

Hugo Zemelman

INTRODUCCIÓN

En el marco del contexto crítico en el que se plantearon los problemas, las tendencias y las propuestas para repensar un proyecto "Otro" de universidad con el cual se pueda hacer frente, tanto a las fuerzas del neoliberalismo global, como a los problemas internos y a los des-tiempos de la institución universitaria, se propone un recorrido panorámico por los estudios, reflexiones y propuestas de quienes, desde distintas visiones y horizontes de sentido, han o están reflexionando el campo de la comunicación y, de manera particular, los procesos de formación del comunicador.

De este modo, se presenta una síntesis de los estudios y de las reflexiones que abarcan, bien el análisis de las condiciones históricas y culturales desde las cuales se define el oficio del comunicador (Martín-Barbero, 2005), la construcción de identidad, la función política y la acción estratégica del DIRCOM en las organizaciones (Acosta & Sánchez, 2004); la relación entre proyectos de nación, agendas de país y retos para la formación del comunicador en América Latina (Martín Barbero, 2009); la ecología de la comunicación como un imperativo en los procesos de formación del comunicador en la era

del capital cognitivo (Sierra- Caballero, 2008); la necesidad de formar un comunicador para el cambio social, Gumucio (2011; S.F); el comunicador popular desde una apuesta política, en la que se cruzan *la comunicación y la educación* (Kaplún,2002; Niño, 2013) o, bien, la construcción de un *comunicador o un periodista comunitario (Acosta*, 2014; Gallego &Amórtegui, 2015), subjetividad emancipada que, si bien puede contar con procesos de formación universitaria, su fuerza y su orientación política devienen de la experiencia vivida en procesos de apropiación de medios en los *colectivos de comunicación;* espacios que comprometen un poderoso vínculo con el territorio, con la base social comunitaria, con la construcción de memoria y con la reivindicación de los derechos de las comunidades de las márgenes o periferias de Medellín.

6.1. PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN Y LOS SUJETOS QUE LAS AGENCIAN: UN MARCO DE REFERENCIA

En el marco de las propuestas académicas que han girado en torno a la constitución de subjetividades, vinculadas a la gestión de la comunicación, bien sea desde las prácticas de formación del comunicador o, bien, desde el ejercicio de la profesión, este trabajo se propone la exploración de las prácticas que agencia la academia en el contexto de las tensiones propias entre la universidad como escenario instituido y las experiencias didácticas como micro-espacios que tienen la posibilidad de convertirse en escenarios constituyentes de subjetividades dialogantes, libertarias y emancipatorias.

En este propósito, se intenta un recorrido por los trabajos que, de una u otra forma, permiten una aproximación teórica a la constitución de subjetividades emancipadas. El primer trabajo que se reseña es el de Acosta & Sánchez (2004) en la investigación sobre el discurso del comunicador corporativo. Los autores logran una caracterización del director de comunicaciones, DIRCOM a quien definen como *sujeto político* que construye su identidad a partir de la gestión de tres referentes: la imagen, la identidad y la cultura organizativa, en un marco de tensiones propias del escenario corporativo. De este modo, a partir de un análisis crítico del discurso del DIRCOM, Acosta & Sánchez argumentan el carácter político que atraviesa la función del *Director de Comunicaci*ones por dos razones fundamentales: en primer lugar, por los propósitos que le subyacen a sus acciones, esto es, deseo de ser y aparecer como estratega de la comunicación para adquirir un cierto prestigio y, en segundo lugar, por su intento de responder a la función de aliado que le confiere la organización. En su condición de aliado, el comunicador deberá

matizar el ejercicio de un poder que ejercen quienes realmente lo ostentan y en tal sentido pondrá al servicio de la institución su competencia, es decir, un poder y un saber hacer que, en el ámbito de la gestión de la comunicación, se traducen en la capacidad para el control simbólico de los públicos con los que se relaciona la organización. Lo anterior permite argüir que, si bien la aspiración política del DIRCOM es el posicionamiento del área de comunicaciones en el dominio de las altas esferas de la organización que, a su vez representa la adquisición de un prestigio para él, el poder que alcanza reposa en la capacidad que demuestre para congregar voluntades, orientar la acción de los sujetos y posicionar a la organización en el ámbito del negocio.

El interés de este trabajo radica en que, por un lado, muestra ***un enfoque corporativo de la comunicación*** en el que la gestión integral y estratégica de la comunicación se orienta al posicionamiento de las organizaciones, en un contexto que favorece la competencia, en coherencia con el modelo del capitalismo global. Asimismo, este enfoque viene ganando terreno en el mundo de la academia, concretamente en la formación del comunicador, en donde se ha venido implementando el proyecto político de mercantilización de la educación en el marco del neoliberalismo global. Por otro lado, porque los autores, además de abordar la constitución de las identidades en perspectiva política (desde el concepto mismo de antagonismo que le es propio a lo político y a la constitución de las identidades), trabajan la noción de competencia y los niveles de constitución propuestos por Costa & Mozejko (2001), pero incluyen la composición de los contenidos que configuran *el saber hacer*. De esta manera, se entiende por competencia un poder y un saber hacer en contexto. Al aplicar el concepto de competencia en el dominio de la comunicación estratégica se tiene que tal capacidad surge, efectivamente, del control diferenciado de la comunicación como herramienta estratégica. Es decir, si bien la comunicación es un bien común, su utilización estratégica se convierte en un recurso deseable en el mundo de las organizaciones y otorga, a quien lo posee, la posibilidad de ejercer un control sobre ese recurso. De este modo, el poder y el saber hacer constituyen la competencia del agente social, que hace posible su hacer. En el caso del comunicador corporativo, dicha competencia es estratégica y el recurso que se acumula y controla es un manejo especial de la comunicación como herramienta de gestión que termina favoreciendo el mundo empresarial; el ser y el hacer del comunicador se orientan a cooptar la atención de los públicos según los intereses de la organización. De este modo, el comunicador termina haciendo el juego e, incluso, alimenta relaciones de subordinación y alienación.

Como fruto de las reflexiones sobre la comunicación, pero también sobre los procesos de formación del comunicador, Martín-Barbero (2005) propone, en el marco de tres ejes problemáticos: las competencias y los oficios; las agencias de legitimación, y las dinámicas de transformación, el paso de un *comunicador-intermediario* a un *comunicador mediador*. Mientras el primero se cifra en la ilusión de "ser capaz" de poner en comunicación a quienes mandan y tienen el poder con quienes lo padecen, el segundo deberá contribuir –desde su accionar– en la construcción de una sociedad más democrática.

Las transformaciones en el mapa del campo profesional se analizan a partir de tres referentes: *competencias y oficios:* saberes y destrezas*; agencias de legitimación:* quienes promueven o desvirtúan esas competencias*; y, dinámicas de transformación:* desde qué fuerzas, movimientos o actores sociales se activan cambios en las competencias y cuáles son las líneas de transformación y los rasgos que definen las figuras emergentes de profesionales. En este contexto, se reconocen las siguientes *ideologías profesionales*[1]:

Tabla 1. Ideologías profesionales (Martín Barbero, 2005)

Tipo de ideología profesional	*Horizonte vital y de trabajo*	*Ámbitos de realización*
Empleado	Seguridad laboral y ascenso social	La administración
Investigador	Análisis, crítica y docencia	Instituciones académicas
Animador o promotor	Planificación y promoción de actividades que alientan la participación comunitaria	Instituciones públicas u organizaciones comunitarias
Artista o creador	Autonomía en su trabajo; diseño, experimentación y producción innovadora	

Combinado con cartografías que permitan identificar y evaluar modelos de formación, que operan a través de las ideologías profesionales y de los *modelos pedagógicos*[2].

[1] En términos de Martín Barbero, las ideologías profesionales son un lugar de ósmosis entre la imagen sobre el oficio que promueve el mercado y las expectativas de trabajo que movilizan las escuelas de formación.

[2] Siguiendo a Martín-Barbero, los modelos pedagógicos son lugar de intersección entre las lógicas internas de la enseñanza y las culturas del conocer predominantes en la sociedad.

Tabla 2. Modelos pedagógicos (Martín Barbero, 2005)

Modelo pedagógico	*Énfasis de formación*	*La formación es*
Humanista	Formación integral	El privilegio de la razón moral
Racionalista	Privilegio del saber científico	La disciplina de la mente
Tecnicista	Fragmentación de los saberes	Formar es especializar Valoración de saberes instrumentales.

Martín Barbero (2005) reconoce que, no obstante ser el modelo humanista el que se privilegió en Colombia, el debate hoy día tiene otras rutas trazadas, en gran medida, por el lugar central que ocupan los procesos de comunicación en el marco de la revolución tecnológica. En este contexto, la pregunta de Martín Barbero tiene plena vigencia: ¿Están las escuelas de comunicación asumiendo el replanteamiento del conocimiento y del aprendizaje que esa revolución entraña y la reorganización de los oficios que impulsa? Frente a esta pregunta, y al parecer enfrentando el temor de que la respuesta a la pregunta anterior sea negativa, Martín Barbero señala que más allá de la pregunta por el modelo de formación o por los saberes y las destrezas que debe desarrollar el comunicador, el debate deberá orientarse hacia el tipo de reflexión teórica e investigativa que puede articularse al "hacer comunicación" sin quedar absorbido o neutralizado por la razón tecnológica y la "expansión" de la lógica mercantil al modelo de sociedad.

En síntesis la reflexión que propone Martín-Barbero sirve para replantear el papel de intermediario –entre actores y ámbitos que se consideran separados– que se le ha atribuido al comunicador y, en su lugar, propende por un comunicador mediador que, comprendiendo el verdadero sentido del comunicar, haga posible que unos hombres se reconozcan con otros en la diferencia.

De otro lado, en el trabajo sobre la necesidad de cruzar la ***formación del comunicador con las agendas de país***, Martín-Barbero (2009) propone repensar la marca nacional que ha terminado construyendo los relatos que negocian la guerra y la violencia en Colombia y asumir el papel de la educación en la construcción de ciudadanías que promuevan el reconocimiento recíproco y apropiación de medios para la revaloración de lo público y para

la mediación de las demandas sociales. De este modo, Martín Barbero anuncia como retos de la universidad la participación en la definición de políticas públicas, y la definición de las identidades profesionales, en este caso, de comunicador mediador de las demandas sociales, y promotor de los reconocimientos recíprocos, en una sociedad que privilegia el individualismo y el consumo.

En el contexto de las apuestas teóricas y empíricas que abogan por ***una comunicación para el cambio social***, Gumucio (S.F) plantea que para un futuro cambio social se requiere la congregación de tres elementos en una misma estrategia; estos son: el objetivo del cambio social, el conocimiento de nuevas tecnologías y el proceso de comunicación. Ahora bien, la inclusión de los procesos de comunicación, como uno de los tres elementos clave del cambio, hace que la mirada se oriente hacia la necesidad de un comunicador como eje medular del diseño e implementación de estrategias de comunicación, desde las cuales sea posible agenciar el cambio social. Según Gumucio, este comunicador, que reclama el cambio social, deberá ser alguien que porta una experiencia en desarrollo, una especial sensibilidad para trabajar con las comunidades, y el conocimiento de las herramientas tecnológicas.

En este orden de ideas, el comunicador que se requiere tendrá como imperativo saber combinar, de manera equilibrada, una forma muy práctica de enfrentar la realidad social con la capacidad de elaborar y diseñar estrategias. En síntesis, según Gumucio, son tres las premisas o exigencias que reclama la constitución del nuevo comunicador:

- Comprender que la tecnología es una herramienta y nada más que una herramienta. La tecnología puede apoyar el proceso de comunicación, pero este no puede depender totalmente de ella. También, es importante comprender que la tecnología no solo implica computadores, satélites e Internet. Un lápiz es un maravilloso producto de la tecnología, y técnicas de comunicación que han demostrado su eficacia van desde el teatro popular hasta los murales comunitarios.
- Entender profundamente que la comunicación para el cambio social trabaja esencialmente con culturas y que se necesita una sensibilidad muy especial para apoyar el proceso de cambio social en el mundo en desarrollo, que no tiene nada más a que aferrarse que a su identidad cultural. Desarrollo y cambio social deben ser posibles dentro de un proceso de intercambios culturales horizontales y respetuosos.

– Estar familiarizado con el siguiente concepto: en comunicación para el cambio social el proceso es más importante que el producto. En periodismo, los artículos, los documentales de vídeo o los programas de radio son resultados valiosos para un profesional experimentado. Pero en el cambio social y en el desarrollo, el proceso de comunicación con la gente y dentro de las comunidades es más importante que las ayudas impresas o audio-visuales que puedan surgir de esa dinámica. Es en el proceso de comunicación y participación que se inicia el cambio social.

En el campo del *encuentro entre la educación y la comunicación,* Kaplún (1985; 2002), con una férrea vocación de aportar en los procesos de formación en comunicación popular, ofrece, por un lado, elementos teóricos (construidos desde la experiencia) y metodológicos; por otro lado, acumulado de experiencias en educación y en comunicación popular. Tras una revisión de los modelos educativos (exógenos con énfasis en los contenidos o en los efectos, y endógenos con énfasis en los procesos) que analiza a la luz del proceso comunicativo y del rol que cumplen maestro/estudiante/contenidos, aboga por la necesidad de implementar el modelo endógeno, centrado en la persona y en los procesos. Según el autor, el endógeno no es otro que el modelo pedagógico que Freire denominó educación liberadora y transformadora. Este modelo, con una clara orientación hacia la clase subordinada o de los oprimidos, se sustenta en el principio triádico de la educación: *acción /reflexión/acción*.

En el contexto de la *educación popular y comunitaria en Medellín*, cobra fuerza el trabajo empírico y teórico que desde la Corporación Con-vivamos está realizando Niño Viracachá, (2013). Es así como en el proceso de evaluación y sistematización del plan trienal 2011-2013 genera una reflexión sobre la comunicación popular con miras al fortalecimiento de una estrategia de acción colectiva. En este ejercicio se incluye la pregunta por el sujeto que agencia los procesos de comunicación popular y comunitaria. De este modo, citando la propuesta de la Escuela de formación popular de la Red Juvenil de Medellín, reconoce que un comunicador popular reivindica los Derechos Humanos y las luchas políticas de los sectores populares; dinamiza desde la comunicación popular procesos de articulación y reconstrucción de los vínculos de nuestras comunidades, organizaciones y espacios de articulación; busca recuperar la memoria histórica de las luchas del movimiento comunitario y los movimientos sociales; participa en la generación de propuestas para la comprensión y transformación de las problemáticas sociales; visibiliza e intenta posicionar alternativas populares de transformación política; se

moviliza y promueve acciones públicas desde la comunicación, la educación y la cultura; "se ubica en el reto de construir un esquema distinto al que promueve la comunicación tradicional".

En el contexto del proyecto "Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social; un diálogo con tres experiencias de comunicación en Medellín, adscrito a un horizonte de Diálogo de saberes en comunicación", emerge la pregunta por la subjetividad del comunicador o periodista comunitario. Es así como, a partir del ejercicio de acercamiento y análisis a las prácticas y a los productos de comunicación de la Corporación Ciudad Comuna, particularmente del colectivo Comuna Audiovisual[3], se hace el reconocimiento de una subjetividad que emerge de los modos organizativos en colectivos de comunicación, de las prácticas de mediación y apropiación de medios, del trabajo mancomunado con la base social comunitaria, de los modos de vinculación y de apropiación del territorio; se trata del comunicador comunitario, una subjetividad que encuentra en los colectivos de comunicación un horizonte de posibilidades para potenciar su constitución de subjetividad emancipada.

Al lado de este ejercicio, y como parte de los procesos de reflexión y sistematización de la praxis y de las búsquedas teóricas propias, el *colectivo Visión 8*[4], en el campo de lo que han sido sus preguntas por la apropiación social de los medios y por el papel que juega en estos procesos el rol del activista comunitario, ha puesto en el centro de la reflexión al ***periodista comunitario.*** Un sujeto sensible, activista que, desde el oficio de contar historias, puede hacer audibles las múltiples formas de resistencia, de habitar y del ser de los habitantes de la Comuna 8.

Otra de las identidades profesionales que se ha delineado (Uranga & Bruno, 2007) es la del *comunicador planificador de procesos comunicacionales*. Esta propuesta hace frente a las tendencias que han marcado los estudios de la comunicación con énfasis en los medios; en su lugar, esta *perspectiva, que sus autores denominan histórica, política y académica*, presenta, después de un exhaustivo recorrido por los imaginarios de los profesionales de la

[3] El análisis de las prácticas y de la producción del Documental Social Participativo en Ciudad Comuna, particularmente del colectivo Comuna Audiovisual se presenta en el capítulo Subjetividades y territorialidades.

[4] El texto de la experiencia *El rol del periodista comunitario en el ejercicio comunicativo de Visión 8,* periódico comunitario de la comuna 8 de Medellín recoge estas reflexiones.

comunicación en América Latina, la propuesta de un comunicador planificador de procesos comunicacionales. El énfasis en los procesos comunicacionales de este imaginario profesional radica en que sus proponentes toman distancia de los medios y, en su lugar, abogan por las prácticas sociales atravesadas por experiencias de comunicación. Según los autores, estas prácticas se reconocen como espacios de interacción entre sujetos, de creación y re-creación de significados, generando relaciones en las que los mismos sujetos se constituyen individual y colectivamente. En este tipo de prácticas intervienen los medios, como parte indiscutible del proceso de construcción de la realidad, pero nunca como única variable.

En el marco de las propuestas reseñadas, podemos establecer de qué identidad profesional/subjetividad se trata en cada caso. La tabla 3 *Comparación de identidades/subjetividades profesionales y de oficios del comunicador* ilustra cada una de las propuestas en razón de tres categorías en las que esas subjetividades se configuran: *lo que son*, *lo que hacen* y la *finalidad u orientación*.

Tabla 3. Comparación de identidades/subjetividades profesionales y de oficios del comunicador

Identidades/ Subjetividades	*Lo que es*	*Lo que hace*	*Orientación y finalidad*
DIRCOM Acosta & Sánchez	ESTRATEGA COMUNICADOR INTERMEDIARIO En relación con el poder es un sujeto alienado y manipulador. Legitimador, desde la mediación, del mantenimiento del orden establecido por los poderes hegemónicos.	Busca posicionarse como estratega de la comunicación. Hacer-creer; hacer sentir para: Cooptar públicos que satisfacen los intereses corporativos. Gestionar la comunicación para mantener y preservar la imagen; la cultura organizacional y la relación con los distintos públicos.	Gestión integral de la comunicación para la defensa de los intereses corporativos. Coherente con el proyecto político de mercantilización de la educación.

Identidades/ Subjetividades	*Lo que es*	*Lo que hace*	*Orientación y finalidad*
COMUNICADOR MEDIADOR Martín Barbero	MEDIADOR Actor que asume como base de su acción las asimetrías sociales y las tensiones y contradicciones de la comunicación. En relación con el poder es un sujeto con conciencia histórica y social; es ***un intelectual crítico*** que lucha, desde su oficio de comunicador, por una sociedad más democrática	Vinculación del análisis y de la crítica al quehacer del comunicador. Productor de comunicación que concibe el proceso entero y que sabe dar cuenta de qué quiere comunicar y a qué públicos. Luchar contra el acoso del inmediatismo y el fetiche de la actualidad, poniendo contexto histórico, "profundidad" y distancia crítica, que le permita comprender y hacer comprender a los demás el sentido y el valor de las transformaciones que estamos viviendo.	Proyecto político y cultural para la defensa y construcción de lo público. Promueve la construcción de sociedades democráticas, a partir de los reconocimientos recíprocos, en una sociedad que privilegia el individualismo y el consumo.
COMUNICADOR PARA EL CAMBIO Gumucio, Alonso	ESTRATEGA al servicio de la transformación y el cambio social.	Apropiación de la tecnología, reconociendo su lugar como herramienta. Conocer y actuar sobre los códigos culturales. Sensibilidad para trabajar con y para las comunidades.	Gestión de la comunicación para la transformación y el cambio social

Identidades/ Subjetividades	*Lo que es*	*Lo que hace*	*Orientación y finalidad*
COMUNICADOR POPULAR Kaplún. Mario Niño Viracachá, Edward.	Comunicador activista, sujeto popular.	Parte de la experiencia. Hace medios de comunicación del pueblo con el pueblo y para el pueblo. Articula la educación popular con la comunicación para el pueblo. Reivindica los derechos humanos y las luchas políticas de los sectores populares.	Orientación social, política y cultural. Articulación entre la "pedagogía de la liberación" y la comunicación popular para la participación y la incidencia.
COMUNICADOR COMUNITARIO/ PERIODISTA COMUNITARIO Acosta, G Gallego, Libardo & Amórtegui, Carlos	Subjetividad emancipada, activista político (…) Sujeto sensible, un activista político,	Apropiación de los medios para la movilización y el empoderamiento de las comunidades. Desde el oficio de contar historias, pueda hacer audible esas múltiples formas de resistencia, del habitar y del ser. Identificación con las demandas comunitarias Vínculos con el territorio Trabajo por la construcción de memoria; la movilización social y el empoderamiento de las comunidades.	Su horizonte de acción y de formación es el Colectivo de comunicación en plena sintonía con la comunidad, con la base social y con sus luchas frente a la exclusión y marginación. Visión 8, un laboratorio de comunicación popular, sitúa al periodista comunitario en el centro, delegándole un oficio hecho en el trabajo de campo, en la cotidianidad y en alteridad de las relaciones y tensiones existentes en la comuna 8

Identidades/ Subjetividades	*Lo que es*	*Lo que hace*	*Orientación y finalidad*
PLANIFICADOR DE PROCESOS COMUNICACIONALES Perspectiva histórico-política y académica. Uranga Washington & Bruno Daniela	Investigador comunicador que se integra a las prácticas y se deja atravesar por los sentidos que allí se generan. Tiene mayores conexiones con el comunicador como agente del desarrollo, el comunicador alternativo y popular, e incluso con el comunicador institucional y el especialista en marketing, que con el periodista, el crítico cultural y el investigador.	Diseñar y desatar procesos de comunicación en organizaciones y comunidades. El planificador se constituye en un facilitador de la palabra, no solo como aquel que genera espacios para la libertad de expresión, sino que se transforma en alguien capaz de desarrollar en el otro las condiciones y las habilidades para su propia expresión auto-gestionada.	Organizaciones y comunidades.

Fuente: elaboración propia

No podríamos cerrar este recorrido sin la mención al trabajo de Sierra Caballero (2006 y 2009), una propuesta en el ***contexto de una economía política de la educomunicación*** en la era del capitalismo cognitivo. Aunque en este trabajo no esté delineada la imagen de una subjetividad del comunicador/periodista, sí expresa una preocupación por la implementación de políticas de acceso y apropiación de las tecnologías en los contextos de formación que son propios de la escuela 2.0, y en tal sentido, pueden nutrir la reflexión sobre subjetividades: el caso del comunicador en clave de diálogo de saberes.

Sierra-Caballero (s. f.) analiza las ideas fuerza que actualizan la industrialización del servicio o bien educativo, mediante la implementación de nuevos modelos de integración tecnológica de la cultura digital en el aula. La hipótesis de la que parte el autor es aquella según la cual, frente a la constatación de las desigualdades en el acceso y apropiación de las tecnologías de información y comunicación, resulta pertinente pensar que la noción ilustrada de escuela moderna como constructora de subjetividades y facilitadora del acceso al capital cultural está siendo sometida a un proceso de conversión industrial y mercantilización intensiva, cuya punta de lanza es

la propia modernización tecnológica que introduce la pizarra electrónica. En este contexto, el autor aboga por una hipótesis adicional, aquella que permita definir desde la comunicación educativa un nuevo marco para pasar de una lectura "capitalizada" de los procesos de innovación tecnológica en el sistema educativo hacia una visión estructural del proceso de apropiación social de las nuevas tecnologías. Esta situación, según el autor, tiene un mayor efecto en territorios de periferia en los que, por la posición subalterna y dependiente, termina afectándose económica y culturalmente el servicio educativo.

Tras un análisis de los aspectos medulares que deben ser objeto de reflexión crítica en los procesos de implementación de las políticas educativas en materia de acceso y apropiación tecnológica, Sierra concluye que una visión educomunicativa, basada en la defensa de la ciudadanía como parte de la lucha democrática por el derecho al código, exige discutir desde la institución educativa las políticas de extensión del conocimiento como crítica cultural, considerando varios frentes de lucha, entre ellos: discutir sistemas de transferencia tecnológica Norte-Sur y la dependencia tecnológica asociada a la modernización de la escuela 2.0; soberanía informativa, es decir, la lucha por el código en la promoción de derechos comunes; política de la memoria que, desde una pedagogía de la representación, cuestione memoria, cuestione la apropiación de los archivos y, en general, del trabajo inmaterial; apuntarle a la cooperación e integración regional; la participación social. En síntesis, en la articulación de la escuela 2.0 se trata de ensamblar lecturas comunitarias de apropiación del futuro como otra forma de pensar el desarrollo de la escuela en la galaxia Internet.

6.2. LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN

Para pensar la subjetividad en la academia, acudimos de manera puntual a la reflexión sobre tres experiencias de formación en comunicación, con énfasis en las didácticas que subyacen en cada experiencia. Es preciso aclarar que más allá de una reflexión sobre la didáctica como disciplina, estamos entendiendo por didáctica el escenario de encuentros que se suceden en micro-escenarios en el que se concreta la mediación pedagógica. Las mediaciones estudiadas comprometen, por un lado los modos de relación y de agencia de los saberes; por otro lado, los modos de interacción que se instauran entre los sujetos (maestro/estudiante; estudiante/estudiante; estudiante/actores sociales), que obligan a pensar en la importancia de los modos de relacionamiento intersubjetivo y con los contextos (proyecto de aula con ciudad, región, país).

Se trata de un micro-espacio dentro del entramado del complejo engranaje de la función educativa; sin embargo, a nuestro modo de ver, ese micro-espacio es el que guarda las potencias transformadoras (de desestabilización, de resistencia, de creación), aunque también puede ser un campo propicio para la enajenación o la adaptación a las lógicas que promueve el sistema instituido. En el marco de la investigación, la caracterización de este componente se realiza a partir del registro de experiencias de los docentes en las facultades de comunicación de las universidades UNIMINUTO, UPB, U. de A. Su saber se recupera a través de las metodologías interactivas de conversatorios y grupos focales.

A partir de los relatos de los docentes se reconocieron las apuestas didácticas que están implementando algunos maestros que logran hacer la diferencia, pues, mientras las IES (públicas y privadas, cada vez se hacen más frágiles los límites entre unas y otras) están siguiendo al pie de la letra las directrices del MEN (en cumplimiento de la normativa [decretos, acuerdos y lineamientos para la acreditación] y de las estrategias en que estas se concretan) en plena sintonía con el proyecto global de mercantilización de la educación, muchos maestros le están apostando a otra cosa. Estamos pensando en experiencias de proyectos de aula; de investigación o de extensión, tales como: Barrio U (proyecto de extensión solidaria, Programa Comunicaciones, U. de A.); Cinexcusas (proyecto que articula la docencia, la investigación y la extensión en Comunicación Social-Periodismo, (UNIMINUTO); proyecto de aula Opinión Pública "GRANADA-SALÓN DE LA MEMORIA" (Proyecto de aula en Comunicación Social y Periodismo, UPB)[5].

En esta ruta de trabajo, para pensar la constitución de subjetividades que se configuran en micro-espacios, cobran un lugar central los desarrollos teóricos y metodológicos de Zemelman (1996; 1998; 2010; 2012), así como de quienes, interpretando su obra, han elaborado desarrollos, a nuestro juicio, bastante esclarecedores. Su propuesta invoca, además de una visión epistemológica en la que aboga por una racionalidad ampliada, una visión antropológica que se orienta a la recuperación del sujeto. Particularmente interesa lo que podemos denominar el juego de las dialécticas subyacentes a la constitución de las subjetividades; este aspecto teórico-metodológico es ampliamente precisado y comentado por Torres- Carrillo & Torres-Azocar (2000).

[5] Ver el Anexo: *Experiencias didácticas en vinculación con contextos sociales.*

Un planteamiento de base que permite iniciar la reflexión en torno a la constitución de la subjetividad, lo presenta Zemelman (2012) cuando afirma:

> La contradicción entre la sociedad e individuo obedece a la circunstancia de que este es producto de ciertas condiciones sociales que, como tales, no agotan sus propias posibilidades. Para alcanzar su especificidad, el individuo debe negarse como producto social. O sea que, para ser sujeto, y no mera circunstancia, el hombre debe conquistar su libertad en el marco del desarrollo histórico. Pero esta libertad contiene la tensión de ser, simultáneamente, un producto histórico (la libertad es siempre concreta) y una fuerza que transforma (o tiende a transformar) las condiciones históricas en una subjetividad que las trasciende. En este sentido, la historicidad de lo social constituye una negación de la individualidad, mientras que esta, en tanto conciencia y vivencia, representa una potencialidad de historia.

En este planteamiento, Zemelman rompe cualquier determinismo y, en su lugar, reconoce el carácter dinámico e inacabado que le es propio a la constitución de las subjetividades; se trata de un juego dialéctico, por un lado, entre la sociedad y el individuo; por otro lado, entre la condición instituyente de lo social y la condición constitutiva del individuo cuando es capaz de colocarse frente al mundo, ya no en la mera disposición a su representación, sino de su apropiación/transformación. En este sentido, se puede entender la consideración de Zemelman (2010) cuando afirma:

> El sujeto deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos; de ahí que al abordar a la subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal. Por eso su abordaje tiene que consistir en desentrañar los mecanismos de esta subjetividad constituyente, tanto como aclarar los alcances que tiene la subjetividad constituyente. Plantea distinguir entre producto histórico y producente de nuevas realidades.

Estas dos citas de Zemelman ilustran los planteamientos de base de una propuesta gnoseológica y antropológica que, sin lugar a dudas, recupera al sujeto, un sujeto que es potencia cuando es capaz de comprender, desde una conciencia histórica y unas vivencias propias, su lugar en la historia y en las posibilidades de transformar las condiciones en las que le es dado vivir. Estamos, pues, frente a un imperativo que desplaza como centro las posibi-

lidades de un conocimiento para su *representación* hacia las potencialidades que ofrece la *intervención* de la realidad cuando se ha logrado avizorar un proyecto. Se trata, en definitiva, de un ángulo político desde el cual se puede comprender y dibujar los sujetos que cada momento histórico reclama.

Si pensamos la propuesta de Zemelman en su encuentro con la pedagogía (Zemelman & Quintar) estaremos reconociendo los planteamientos de base de aquello que le da nombre a una obra y a un encuentro académico de reflexiones sobre el conocimiento y los procesos de formación; el referente es "*El conocimiento como desafío posible*". Es en el marco de las reflexiones pedagógicas donde podemos comprender las enormes posibilidades transformadoras que tienen quienes agencian procesos de formación. Tomaremos en consideración algunas de las ideas fuerza que, en relación con los procesos de formación y su relación con la construcción del conocimiento, plantea el citado autor.

La primera idea fuerza que reconocemos es que la relación con el conocimiento está vinculada a la relación que el sujeto construye con su mundo, es decir, esta relación pasa por los lenguajes. Es así como la relación con el conocimiento se define como la capacidad de cada individuo de colocarse en su mundo, no solo para explicarlo (limitaciones propias de una postura racional) sino primeramente para reconocerlo e interpretarlo. Esto explica que la visión gnoseológica de Zemelman exija una visión de conjunto para comprender la relación con el conocimiento; visión que se distancia de una relación con el mundo pre-estructurada, propia de un pensamiento parametral. En este contexto, los procesos de formación no deben marginarse del mundo de la vida, del plano de la vida cotidiana, pues, es este el que conecta con el concepto de subjetividad constituyente de lo social. La subjetividad es considerada como el conjunto de procesos que vinculan al individuo con el colectivo, y viceversa. Es en el mundo de la vida (con sus múltiples significados) donde tienen presencia la historia y la historicidad del sujeto. De esta manera, se entiende que la construcción del conocimiento no solo se relaciona con la construcción de teorías; la formación debe propiciar y desarrollar en el sujeto la capacidad de construir su propia relación con el conocimiento, como una forma de anudarse con el mundo; se trata de una capacidad creativa para ubicarse en su momento histórico; por ello, la relación con el conocimiento no se agota en la teorización.

La segunda idea fuerza es que en los procesos de formación, la relación con el conocimiento tiene un lugar muy importante en el campo de la didáctica. Entendemos que es en la didáctica donde se construyen los vínculos con el

conocimiento y las relaciones intersubjetivas; es, pues, en este campo en donde la formación pone en juego los estímulos detonadores que puedan llegar a desencadenar la capacidad de colocarse en el mundo; la disposición de asumir las circunstancias a través de construir las relaciones con el otro y con lo Otro. Esta idea nos invita a pasar de la inercia del pensamiento hacia su activación; es también el paso de unas didácticas de transmisión de información hacia unas didácticas de construcción de relación propia y colectiva con el conocimiento. Los estímulos de los que aquí se habla no están enmarcados en información o en teorías; son estímulos gnoseológicos que se adecuan o que sintonizan con los ciclos vitales de crecimiento de la persona. Este tipo de estímulos puede provenir del arte, de la literatura o de áreas de la realidad, áreas pre-discursivas vinculadas al mundo de la subjetividad. La necesidad de ser sujeto surge de la necesidad de insertarse en complejos de relaciones con otros y con lo otro.

La tercera idea fuerza alude a la relación con el conocimiento como una forma de anudarse con el mundo; y esta relación tiene que ver con el lenguaje, puntualmente con los *usos o juegos de lenguaje*. Las áreas de la realidad que pueden activarse a partir de los estímulos gnoseológicos se pueden plasmar en un cierto tipo de lenguaje que cumple una función desencadenante. Es en este sentido que se puede entender que la relación que el sujeto construye con su mundo pasa por el lenguaje; es, en definitiva, la relación subjetividad y juegos del lenguaje. El lenguaje lleva consigo un tiempo y un espacio. En este punto hay que conectar la relación entre el mundo de la vida y el lenguaje de la cotidianidad (aquello que me predetermina, mucho antes de poder estructurar un discurso intelectual) mundo en donde surgen todos los lenguajes. El mundo de la vida conduce al concepto de subjetividad, que es constituyente de lo social, en tanto que alude a los procesos que vinculan al individuo con el colectivo, y viceversa.

La cuarta idea fuerza tiene que ver con que la formación no puede ser simple contenido de determinada información disciplinaria; el proceso de formación debe propiciar el desarrollo de una cierta conciencia de que se es parte de una ***matriz histórica y cultural*** desde la cual se plantean preguntas y se buscan respuestas. Esto es crucial cuando se piensa en la construcción de teorías. De hecho, cuando no se tiene conciencia de que se es parte de una matriz cultural pueden suceder dos cosas: en primer lugar, no se pueden comprender cabalmente los procesos si no se incorpora la propia historicidad del fenómeno; en segundo lugar cómo se puede formar si no estamos comprendiendo los fenómenos de nuestras realidades. De estas

consideraciones se deriva el requerimiento a una formación que permita el desarrollo de una cierta conciencia de que se es parte de una matriz histórica y cultural, puesto que, es a partir de esta conciencia que se pueden reconocer las potencialidades que contiene la realidad, y aprender a leer esas potencialidades para vislumbrar los futuros distintos a aquellos que hacen visibles quienes ostentan el poder. En este sentido, la realidad es entendida como el conjunto de desafíos que no tienen una respuesta cabal y definitiva, es decir, una realidad indeterminada. En el marco de la subjetividad, entender la realidad como inacabada exige de nosotros el permanente cuestionamiento de los límites, que no es otra cosa que elegir vivir en términos de alerta, de asombro. Vivir en alerta significa desafiar la comodidad de la inercia, de la adaptación a una realidad dada y determinada. Ese es, pues, el desafío para la formación: reconocer que la indeterminación de la realidad se traduce en la subjetividad como un déficit de realidad; de ahí la necesidad de colocarse frente a la realidad a fin de avizorar las potencialidades que contiene.

La quinta y última idea fuerza es aquella que reconoce la potencialidad de lo micrológico: reconocer que la historia se construye en los ***microespacios*** de la cotidianidad; la historia es un campo abierto que se construye o la construyen quienes ostentan el poder. Es en este punto en donde la formación y las didácticas pueden obrar la transformación. Se trata de entender que no hay espacios privilegiados para construir la historia, sino que la historia se construye todos los días en nuestro devenir cotidiano. Se trata, pues, de desestructurar los discursos de poder, no solo en el plano analítico sino también desde las prácticas de los movimientos sociales, ecológicos, los colectivos de comunicación que, desde sus modos organizativos, sus prácticas y procesos, sus vínculos con los territorios están construyendo la historia. Se trata también de reconocer los sujetos que están emergiendo desde los micro-espacios, lugares de la resistencia, la disidencia, la contracultura y el contrapoder; estos sujetos emergentes están obrando las transformaciones que la academia se niega a reconocer.

Otro trabajo que amerita con creces ser reseñado cuando se trata de pensar *la construcción de subjetividades en el contexto de la formación,* es el de Anzaldúa (2010) que resulta esclarecedor, en tanto logra una teorización de la noción de formación poniendo en el centro del debate al sujeto. Tal y como lo advierte el mismo autor, esta pregunta por el sujeto en la formación cobra sentido toda vez que se constata el desplazamiento vertiginoso que ha sufrido la pregunta por el sujeto en los espacios de formación, un desplazamiento que ha permito erigir en el centro de la actividad formativa la serie

de indicadores de "calidad" como efecto de la supuesta modernización de la institución escolar en su sentido genérico.

Además, el interés por el trabajo de Anzaldúa radica en la acertada exploración de referentes y rutas del trabajo teórico y metodológico desde las cuales se ha pensado el asunto de la constitución de las subjetividades; de este modo, lo que hace el autor es poner en diálogo diversos trabajos que teorizan sobre la noción de sujeto, así por ejemplo: el sujeto como *proceso de subjetivación* (Foucault, 1998); *sujeto y subjetividad* (Castoriadis, 2005); para luego cruzar estos referentes con los procesos de subjetivación que tienen lugar en la formación.

A continuación se esbozan, en primer lugar, las nociones de sujeto y subjetividad en los teóricos que retoma Anzaldúa, es decir, Foucault y Castoriadis; en un segundo lugar, la propuesta del autor con respecto a la revisión de la noción de formación en clave de la subjetividad.

Foucault (1988), citado por Anzaldúa (2010), define a la subjetividad como el modo de subjetivación del ejercicio del saber y del poder. Uno de los aportes clave de este autor es que niega el carácter esencial, invariante, universal y trascendental del sujeto; en su lugar reconoce que el sujeto se produce a través de la interiorización de los saberes de su época, asumidos como verdaderos, así como de las estrategias de poder que regulan sus relaciones, inducen sus conductas y dirigen sus acciones. El sujeto no es sustancia, el sujeto se con-forma a partir de los modos en que cada quien se relaciona consigo mismo, con los otros y con las instituciones. Sin embargo, el mismo Foucault reconoce que al lado de este juego de determinaciones a las que está sujeto el sujeto existen *prácticas de resistencia* para desestabilizar la estructura de las instituciones.

De igual forma, Castoriadis (2005), citado por Anzaldúa, reconoce al ser humano como un ser "Para sí" (creación de un mundo propio) que obedeciendo a la lógica "*insídica*" organiza su mundo en función de asegurar la sobrevivencia. No obstante, la fuerza de la propuesta de Castoriadis radica en la postulación de *lo imaginario* que obra en los dos órdenes o dominios que constituyen al sujeto: el dominio de la psiquis (imaginario radical) y el dominio histórico social (imaginario social), entendiendo que lo imaginario es aquello a partir de lo cual las cosas son, es decir, significan y pueden ser "presentadas" y "representadas". De este modo, la subjetivación es el proceso de creación, construcción e institución imaginaria de sentido a partir de la *imaginación radical* (representaciones, afectos y deseos) y el *imaginario*

social (normas, valores, concepciones, formas de decir, de pensar y hacer social que se condensan en las instituciones). En consecuencia el sujeto no es un ser trascendental; el sujeto está siendo, es un devenir siempre abierto a procesos de subjetivación.

Ahora bien, ¿cómo vincular estas nociones de subjetividad al concepto mismo de formación, concepto que, por lo demás, es complejo y polisémico e incluso que no está exento de contenidos y usos ideológicos?

Retomamos la consideración de Anzaldúa quien, siguiendo los postulados psicoanalíticos de René Kaës (1978) y psicosociológicos de Gilles Ferry (1990), sostiene que la formación alude principalmente a la "movilización de procesos psíquicos subjetivos, es decir, a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, entre otros, que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma a un sujeto. En el contexto de estas definiciones, se hace una diferenciación entre enseñanza y formación; mientras el primero tiene que ver con los procesos psíquicos de intercambio de información, el segundo alude más a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas. En este sentido, la formación tiene como fundamento la subjetividad.

Por último, Anzaldúa aborda el vínculo entre formación e identidad. A partir de ciertos repertorios, que el autor denomina convocatorias explícitas (en objetivos y en perfiles de formación) o implícitas (currículo oculto), se configura la identidad del sujeto que se forma. Se trata de una identidad que obra como bisagra y articula los dos órdenes o dominios de los que habla Castoriadis, es decir, el Para sí y el Histórico social. La identidad constituye el referente a través del cual se reproduce una sociedad a partir del conjunto de imaginarios y de representaciones que operan restricciones para delimitar lo que los sujetos son y hacen; se trata, entonces, de un mecanismo de poder que controla las acciones posibles de los sujetos. La identidad como construcción imaginaria produce la ilusión de cierre, de clausura de las significaciones del individuo como unidad, y de la sociedad como sistema. Sin embargo, en tanto la identidad es imaginaria, lleva en sí misma la paradoja y a la tensión de lo instituyente. De este modo, la identidad es al mismo tiempo ilusión de unidad y permanencia en el tiempo; por otro lado, es resistencia a ser fijada; es fuerza creadora y potencia pura, indefinible y abierta.

En este orden de ideas, ponderamos que tanto Anzaldúa como Zemelman reconocen, en los procesos de formación, los puntos de quiebre, las fisuras

de lo instituido que busca la clausura de los sentidos sociales, al tiempo que reconocen la dimensión instituyente que le es propia a la formación, bien entendiéndola como práctica que trabaja con lo imaginario en sus dominios (psiquis para sí; lo histórico social) en cuya articulación aparecen los intersticios o puntos de quiebre que hacen posible la resistencia al cierre o a la clausura de los sentidos o, bien, con Zemelman, el sujeto individual es potencia que se ajusta permanentemente en relación con lo colectivo; lo macro-social busca imponer las lecturas de la realidad, mientras las prácticas en lo micro-social reconocen los puntos de fuga para construir los contra-discursos como otras lecturas posibles de la realidad. Se trata, en definitiva, de las dialécticas propias a los procesos de subjetivación, lo individual y lo social, por un lado; lo instituido y lo instituyente, por otro lado.

6.3. LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN EL ESPACIO ACADÉMICO, EL CASO DE TRES EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN EN MEDELLÍN

En el marco de los diagnósticos críticos que se han hecho en torno a las crisis interna y externa a la universidad[6], así como del análisis de las políticas y del corpus normativo del sistema de Educación Superior en Colombia[7], la pregunta por la subjetividad que se constituye en tres experiencias de formación en comunicación está inevitablemente atravesada por un conjunto de tensiones entre las cuales cabe mencionar: en primer lugar, aquella que surge entre las *subjetividades que se dibujan en el proyecto del neoliberalismo* global y en las instituciones que lo promueven y desarrollan (OCDE, BID, BM, etc.) que han penetrado el corpus normativo que rige la Educación Superior en el país, así como el conjunto de estrategias, mecanismos y lineamientos que agencia el discurso hegemónico de la calidad en la educación (como parte de la expansión del proyecto de neoliberalismo global), y *las subjetividades* (identidades profesionales) que, según las apuestas explícitas en los Proyectos Educativos Institucionales se venían perfilando (en consensos explícitos o no con el mercado laboral, las asociaciones o agremiaciones profesionales, las tendencias disciplinares, las lecturas de los contextos sociales, entre otros).

En esta primera tensión, las IES son cooptadas y asimiladas (en general se acomodaron a las exigencias globales de intervención de la educación y han terminado por incorporar y por adaptar sus lógicas de funcionamiento a las exigencias del mercado global) por las estrategias de expansión del

[6] Ver capítulo La educación en América Latina: miradas críticas y apuestas futuras.

[7] Ver capítulo La Educación Superior en Colombia.

neoliberalismo global. Sin embargo, en los modos de enunciación de las IES hay un juego de claro-oscuros que intenta menguar los efectos que tendría una declaración explícita de la sujeción a las leyes del mercado. De este modo, los discursos educativos suelen ser un tejido juicioso de inter-textos o inter-discursividades; por ejemplo, llama la atención que al lado de los discursos y de las prácticas que agencian la calidad con su énfasis en indicadores e instrumentos de medición, se adopten en los modelos pedagógicos y curriculares postulados y principios de propuestas de las pedagogías críticas y liberadoras; asimismo, se invocan currículos integrados y problematizadores, entre otros. Al parecer se trata de una adopción terminológica con cuyo uso se pretende legitimar las prácticas mercantiles que están minando los procesos de formación. Esto ha tenido múltiples implicaciones cuyo desarrollo merece otro lugar; sin embargo, de todas estas implicaciones destacamos el desvanecimiento paulatino de los límites entre *lo público y lo privado*, en un privilegio por las lógicas de lo segundo con consecuencias dramáticas, como el franco detrimento del sentido y la pérdida de valoración de lo público.

La segunda tensión, en la que nos detendremos, es aquella que surge entre las *subjetividades e identidades que dicta el mercado global* como imperativo y que las IES, con ligeras variaciones, han acatado y que combinan con enunciados (provenientes de paradigmas económicos, de administración y gestión que incluyen los discursos y prácticas de la modernización de la gestión pública, el desarrollo y capital humano, competencias, calidad total, etc.) de corrientes pedagógicas contemporáneas y emergentes, y aquellas *otras subjetividades que están latentes en las narraciones de los maestros* quienes, desde los relatos de sus experiencias didácticas y las de sus colegas, muestran apuestas de formación que se apartan de los dictámenes del mercado y que se acercan a los postulados de las pedagogías críticas y al desarrollo de los perfiles de formación.

En el marco de esta tensión, si bien se reconoce una cierta cautela por parte de quienes abanderan y agencian los procesos de "modernización" e incorporación en las lógicas del mercado, ya estos han logrando penetrar un espacio que se convierte en estratégico para la máquina avasalladora del mercado; este espacio es el de las didácticas.

6.3.1 Las experiencias de formación

A continuación se reseñan tres experiencias didácticas que potencian la constitución de subjetividades emancipadas. La primera de ellas se refiere a una práctica de extensión solidaria: *Barrio U;* la segunda se ubica en la

práctica de la docencia: *la experiencia de vinculación de la cátedra de opinión pública con El Salón de la memoria de Granada-Antioquia;* la tercera combina la investigación con la docencia y la extensión: *Cinexcusa.*

BARRIO U - Grupo de extensión solidaria – Facultad de comunicación U. de A.[8]

Barrio U es un grupo que tiene como misión facilitar procesos participativos mediante un diálogo de saberes en el cual la academia y las comunidades diseñan y ponen en marcha alternativas que fomenten el ejercicio ciudadano. Como espacio de extensión, revisa los perfiles de los comunicadores para ampliar sus horizontes de ejercicio profesional que los vincule con contextos cercarnos, para articular la comunicación, el periodismo y las letras y así, fortalecer procesos en comunidades vulnerables.

GRANADA: un camino de aprendizajes 100 % Opinión Pública-UPB[9]

Esta experiencia genera un espacio de aprendizajes que vinculan la cátedra de "Opinión Pública" con la experiencia de construcción de memoria "Salón del Nunca Más" en Granada, Antioquia. El blog compila las crónicas que realizan los estudiantes, comunicadores sociales en formación (UPB) como producto de la experiencia que agencia el docente Daniel Botero, en el desarrollo de la cátedra de Opinión Pública. Esta cátedra logra vincular a los estudiantes con el proceso social que abandera ASOVIDA, Asamblea de Pobladores, víctimas también del terror que sembraron los enfrentamientos de grupos guerrilleros y paramilitares en el municipio de Granada, Antioquia.

CINEXCUSA – Facultad Comunicación Uniminuto

Promueve la formación de cineclubes escolares, pues considera la apreciación cinematográfica como estrategia social para la participación ciudadana, el pensamiento crítico y la sana convivencia. Se trata de un proyecto que articula docencia, investigación y extensión. Este proyecto, a su vez, promueve los cineclubes escolares como estrategia para la formación de públicos y el sano esparcimiento. La experiencia vincula en principio a jóvenes de la Comuna 13 de la ciudad de Medellín.

---

8 Ver: https://barriou.wordpress.com/barrio-u/resena-historica Coordinadora: Astrid Carrasquilla.

9 Ver: G*ranada Antioquia (Blog).* https://elugargranada.wordpress.com/el blog presenta el proyecto, en términos de la relación entre los contenidos y referentes teóricos de la asignatura "Opinión Pública" y la experiencia de construcción de memoria de ASOVIDA en el municipio de Granada, Antioquia.

6.3.2 Puntos de viraje en las experiencias de formación

Para efecto del análisis de las experiencias reseñadas y el papel que juegan en la constitución de subjetividades emancipadas, se toman cuatro categorías: *origen de la experiencia*; *modos de relación con el conocimiento que promueve*; *modos de relación intersubjetiva*, y *modos de vinculación con los contextos*. Estas categorías permiten identificar los quiebres o *puntos de viraje*[10] que potencian los *maestros desestabilizadores* en espacios didácticos. El desarrollo completo de la descripción y análisis se puede visualizar en la *tabla 4 Experiencias didácticas en vinculación con contextos sociales*.

Origen del proyecto

- **Cátedra opinión Pública con la experiencia de ASOVIDA Granada, Antioquia, Comunicación Social UPB**

En esta experiencia se conectan los saberes con las búsquedas personales y con los deseos de transformar los contextos de aprendizaje; se reconoce una carencia: comunicadores sin contexto histórico y social. Frente a las prácticas de mercantilización hacia las cuales están girando las IES se contrapone el deseo y la necesidad de apostarle a una formación de sujetos críticos; se identifican las carencias en los planes de formación, particularmente en lo atinente a conocimientos que vinculen con los contextos sociales.

El maestro tiene una búsqueda (que se activa en su proceso de formación de maestría, pero también en el acumulado de experiencias con procesos organizativos y con organizaciones, caso Corporación Región), tiene preguntas, una conciencia histórica que le permite repensar lo que ha hecho tradición en la construcción de opinión pública, cuáles son los referentes y las fuentes desde las cuales se construye opinión, cuál es el lugar que ofrece la academia a otras voces (colectivos de comunicación, procesos comunitarios, asociaciones de víctimas, etc.). Y convierte en proyecto esa búsqueda personal. En su condición de egresado reconoce el vacío que deja la separación tajante entre teoría y práctica; reconoce la necesidad de que los comunicadores conozcan los procesos históricos y sociales del País.

[10] Los "puntos de viraje" o "momentos bisagra" son considerados por Denzin (1989 citado por Kriger, 2010), como momentos cruciales en la vida de las personas, que alcanzan el sentido de epifanías, al emerger puntos de enlace/identificación más significativos en la biografía e involucrar sucesos que producen una transformación en los modos de percibir y comprender lo social y también sobre la percepción de sí mismos. Los "puntos de viraje" también se refiere a momentos vitales identificados por el sujeto y/o por el investigador como una encrucijada a partir de la cual el itinerario biográfico de la persona tomó un rumbo distinto o da inicio una nueva etapa.

- **Caso Barrio U Extensión solidaria. Comunicaciones UDEA**

Este proyecto de extensión solidaria surge al identificar una necesidad, una carencia en el plan de formación (precariedad en temas de comunicación para el cambio, comunicación ciudadana) caracterizado por la tendencia hacia lo organizativo, con énfasis en lo privado; también de la lectura de las evaluaciones y sugerencias de los egresados; de la lectura de los deseos y las búsquedas de los estudiantes en tensión con la oferta del plan de formación. Responde de alguna manera a la insatisfacción frente a los cambios en los currículos y deseo/necesidad de contribuir a una formación con sentido y pertinencia social, así como a la desconfianza en las transformaciones que están marcando las rutas por las que hoy transitan las IES.

- **CINEXCUSA-Comunicación social y periodismo, UNIMINUTO**

Se trata de un proyecto de formación de públicos, con base en cineclubes escolares. Surge de la relación entre docentes de la Facultad de Comunicación de Uniminuto, con jóvenes del Semillero de Investigación y animadores de la Red de Bibliotecas –caso Biblioteca España–. Entre ellos se concibe desarrollar un proyecto de intervención para formar a 25 jóvenes de cinco colegios de la Comuna 1 de Medellín, vinculando a jóvenes escolarizados en un proceso de formación de públicos. Se concibe como espacio propicio para facilitar la apropiación de medios; por ello, además de la apreciación de cine, se generó un concurso de filminutos, donde los jóvenes se capacitaban en producción audiovisual, intercambiando saberes y técnicas con los jóvenes universitarios de Uniminuto. Luego se comenzó un proceso de reconocimiento y recolección de historias barriales, que se convirtieron en relatos de barrio con énfasis en relatos juveniles.

Puntos de viraje: insatisfacción con las tendencias en la formación propuesta por las lógicas del mercado frente al *deseo/necesidad* de apostarle a una formación crítica y situada.

6.3.3. Modos de relación con el conocimiento que promueve la experiencia

En las tres experiencias se reconocen y se valoran los conocimientos que portan los actores sociales y comunitarios (líderes barriales; líderes de organizaciones; integrantes de los colectivos de comunicación; habitantes de las márgenes). Sin embargo, hay que decir que todavía persiste una visión interventora por parte de los actores de la academia, visión que considera que los conocimientos teóricos y los métodos y metodologías "científicas" pueden obrar las transformaciones que los contextos comunitarios requieren.

- **Cátedra opinión Pública con la experiencia de ASOVIDA Granada, Antioquia, Comunicación Social UPB**

Aplicación de *las teorías de opinión pública* en el marco de *experiencias de población civil organizada*, el caso de ASOVIDA, el en municipio de Granada. En esta experiencia de formación, se contrastan y se ponen en diálogo dos modos de conocimiento: el conocimiento teórico y el conocimiento experiencial, aquel que produce un grupo de pobladores organizados que, sin tener formación académica, logran empoderarse y agenciar procesos de construcción de memoria.

Conocimiento teórico frente a Conocimiento experiencial

Hay una ponderación de la teoría, pero la posibilidad de convalidarla en el mundo de la vida le confiere un valor adicional a la experiencia de aprendizaje: deseo de relacionar las teorías en su condición o naturaleza abstracta con experiencias de vida colectiva en donde se reconoce el valor que cobra el "estar organizado", el hacer parte de una colectividad, el sentido social del trabajo comunitario de los pobladores, sus modos asambleístas de gestión de los procesos sociales.

- **Caso Barrio U Extensión solidaria. Comunicaciones UDEA**

Ponderación del conocimiento teórico, que pasa por procesos de revisión para reforzar, actualizar o afianzar esos conocimientos, acorde con los contextos sociales e históricos, en pro de un conocimiento situado; de allí el esfuerzo por vincular contextos y experiencias de ciudad. Además, se trata de conocimientos que no están incluidos en el plan de formación.

- **CINEXCUSA-Comunicación social y periodismo, UNIMINUTO**

Se concibe la formación de públicos con base en cineclubes, como estrategia que permite generar transformaciones sociales en jóvenes que sufren condiciones de vulnerabilidad social y cultural. Los cineclubes, acompañados de formación en producción audiovisual, fomentan un espacio de formación y reflexión, donde jóvenes pertenecientes a sectores populares empiezan a remirar sus problemáticas a través del cine y se va generando una actitud crítica por medio de una lectura guiada y cuidadosa tanto de la parte audiovisual como del contexto social.

Punto de viraje: Es clave considerar la noción de desestabilizar el conocimiento, pues, más allá de las certezas que son propias de las didácticas de transmisión de conocimientos, las experiencias que estamos considerando

privilegian la pregunta y las búsquedas abiertas; admiten la vigencia del ***Acontecimiento*** –sucesos inesperados, estados de crisis, relaciones desestabilizadoras–.

6.3.4. Modos de relacionamiento intersubjetivo que la experiencia promueve

Por tradición, la academia ha promovido un conocimiento al margen de los contextos y de las tensiones en las que estos conocimientos se producen; cuando se incorpora el afuera al escenario del aula o el aula rompe los muros y habita las realidades sociales, el conocimiento se sitúa y la conciencia crítica e histórica cobra lugar en la formación.

- **Caso cátedra opinión Pública con la experiencia de ASOVIDA Granada, Antioquia**

Reconocimiento de experiencias ciudadanas que se convierten en referente para la comprensión de teorías sobre la construcción de la opinión pública. El maestro pone a prueba el valor de las teorías en prácticas de empoderamiento ciudadano. Los estudiantes tienen la posibilidad de reconocer, por un lado, el valor de experiencias de memoria que abanderan ciudadanos empoderados; por otro lado, el valor de las teorías para amplificar la comprensión de las realidades sociales. El vínculo con los actores sociales, caso ASOVIDA, propicia un cambio en la mirada a esas subjetividades que se constituyen en escenarios situados (comunitarios, rurales, etc.) que dejan de ser considerados objetos de análisis para ponderar sus prácticas y experiencias.

A su vez, en las tres experiencias se suceden transformaciones en los modos de la relación pedagógica. En especial, cuando el maestro es, a su vez, un activista o cuando menos tiene experiencias acumuladas en vínculos con comunidades, organizaciones o colectivos, es muy probable que vincule su práctica pedagógica con esas experiencias con las que él está vinculado. Cuando esto sucede, el maestro fácilmente dispone los escenarios para que otras voces pueblen el aula (líderes comunitarios, representantes de organizaciones, integrantes de colectivos).

Puntos de viraje: cuando se propician vinculaciones con actores sociales y comunitarios, la relación maestro/alumno suele modificarse, pues, el maestro ya no es el único portador del saber; es el inicio de un desplazamiento de la soberbia frente al conocimiento hacia la búsqueda de lo inédito. Las experiencias organizativas que hacen presencia en el aula o el aula que se desplaza a las experiencias pueden ser escenarios propicios para potenciar valores como

la solidaridad y el reconocimiento de la diversidad. De este modo, el aula deja de ser un espacio monológico y se convierte en un escenario polifónico.

6.3.5. Relación con el contexto

Si consideramos los contextos como escenarios que los maestros seleccionan para sus proyectos de aula, desde los cuales se puedan activar modos de vinculación entre aula-alumnos-entornos, se reconoce que los maestros privilegian espacios marginales; se trata de lugares, en primer lugar, duramente golpeados por múltiples violencias que los hacen vulnerables; en segundo lugar, se trata de irrumpir los espacios cotidianos de los estudiantes para desestabilizarlos, enfrentarlos a territorios y prácticas sociales para ellos desconocidos (estéticas, artísticas, políticas) Veamos:

- *Granada Antioquia*: es un municipio fuertemente afectado por la guerra –guerrilla, paramilitarismo y abandono del Estado–; en la región de Oriente Antioqueño. Granada es un municipio alejado y marginado en los estudios de investigación y de intervención tanto en macro-proyectos de intervención social como en procesos de pacificación; además, la visibilización de sus problemáticas también parece en el olvido en los medios masivos de comunicación.
- *Barrio U*: privilegia espacios escolares y comunitarios en sectores de periferia, donde promueve la apropiación y producción de medios comunitarios, donde se vinculan principalmente actores comunitarios jóvenes –caso líderes de colectivos de comunicación–.
- *Cinexcusa*: privilegia la promoción ciudadana a través de manifestaciones culturales, y la formación de públicos, dirigida a jóvenes con alto riesgo social –caso comuna 13 de Medellín–; estos jóvenes enfrentan a diario diversas realidades vigentes en su entorno, como analfabetismo, ausentismo escolar, consumo de psicoactivos, inestabilidad laboral y mortalidad alta de población joven vinculada a la guerra o víctima de ella.

Punto de viraje: Consideramos que frente a la descontextualización que le es propia al conocimiento teórico, vigente hoy en las IES, se reconoce en los maestros que hacen parte de este estudio, su esfuerzo por contextuar los saberes, para lograr vincular a los estudiantes con lo que acontece en contextos de márgenes o periferias.

Estos esfuerzos de conectar o vincular saber y sujetos con contextos marginales evidencian la importancia de un conocimiento situado; así, de un

lado, se trata de conectar a los estudiantes con territorios y acontecimientos puntuales que fijan coordenadas espacio-temporales a los contenidos de la formación; por otro lado, la intención de colocar al estudiante en el momento histórico y social, y así enfrentarlo con la realidad de país, de región, de localidad. Se trata de una tensión entre el conocimiento académico, científico y parametral (a-histórico, abstracto) que ha privilegiado la academia, y un conocimiento situado.

De otro lado, el enfrentarse con otros modos de habitar y de vivir las márgenes, se activan en los estudiantes vínculos a través de la sensibilidad que propicia un conocimiento más cercano a las emocionalidades que a las aspiraciones cientificistas de explicación de la realidad. De este modo, los estudiantes logran desestabilizar sus representaciones sociales en donde se privilegia una "realidad unificada" que ha sido construida por quienes ostentan el poder y tienen el dominio de los medios. Además, este tipo de prácticas permite constatar que la realidad social no es natural, se construye discursivamente.

Tabla 4. Experiencias didácticas en vinculación con contextos sociales

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
"BARRIO U" GRUPO DE EXTENSIÓN SOLIDARIA (COMUNICACIONES UDEA) Coordinadora: Astrid Carrasquilla **Barrio U es un grupo que tiene como misión** facilitar procesos participativos mediante un diálogo de saberes en el cual la academia y las comunidades diseñan y ponen en marcha alternativas	Referentes de eventos académicos: – Comunicación y educación para el cambio social – Comunicación, participación y ciudadanía. Conocimientos profesionales – Medios de comunicación. Ponderación de los conocimientos académicos (la elección de confe-	ACTORES Barrio U *es un grupo de estudiantes, profesores y egresados* que se han organizado para abrir caminos hacia escenarios de interacción con la sociedad. Cuentan con **aliados internos**: la Facultad de Comunicaciones; Vicerrectoría de Extensión y el Programa En-Familia APS; y **alianzas externas**: AFA	Afianzamiento de vínculos con instituciones académicas para generar alianzas. Contextos de ciudad y comunitarios; Actividades en instituciones escolares, en sectores de periferia. (Formación en producción de medios). Llama la atención que en el vínculo con los actores comunitarios (Caso lí deres de colectivos

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
que fomenten el ejercicio ciudadano. Objetivos: ejecutar proyectos en los que se articulen la comunicación, el periodismo y las letras para fortalecer procesos en comunidades vulnerables. https://barriou.wordpress.com/	rencistas responde a un esfuerzo por el rigor académico). Se invita a los académicos con experiencias y trabajos de investigación en las temáticas de la comunicación para el cambio. (conversatorio con Astrid y Martha Chavarriaga) Asimismo, se busca la ampliación de espacios para lo académico y se restringe el espacio para el diálogo comunitario. (Conversatorio) Según la docente Martha Chavarriaga, el origen del proyecto surge del déficit en asignaturas de periodismo. De hecho, parte de la razón de ser de Barrio U, el hecho de que haya nacido Barrio U fue eso, o sea, fue un montón de estudiantes con unos intereses y desde la facultad no había un espacio que les permitiera cómo desarrollar	COM, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid Católica del Norte Fundación Universitaria. Barrio U es una red de voluntariado (Conversatorio con Astrid Carrasquilla y Martha Chavarriaga) ACTIVIDADES Y METODOLOGÍAS Capacitaciones y lecturas para el fortalecimiento teórico del grupo. Eventos culturales y académicos (Realización de eventos académicos de comunicación comunitaria (en integración con la **Alcaldía de Medellín**, Premios a experiencias de comunicación comunitaria. – Conferencia Panel Comunicación y educación para el cambio social, invitado Gumucio (2012) – Seminario Comunicación,	de comunicación) se fijen escenarios puntuales en los que ellos participan, pero no se tengan en cuenta en todo el proceso de planificación. "Entonces para el evento, nosotros planeamos una introducción que era de un día y una previa que eran unos diálogos locales, tres diálogos locales ehh, ¿finalmente qué paso? Nos dimos cuenta que ya estaba el convenio entre el CIEC, o sea, el centro de extensión de la facultad y la alcaldía para hacer el encuentro de periodismo comunitario, entonces, dijimos siguiente día un trabajo académico de todo el día y *lo que se genera en estos foros en estos diálogos que son digamos con un público objetivo más específico que son los líderes de*

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
"BARRIO U" GRUPO DE EXTENSIÓN SOLIDARIA (COMUNICACIONES UDEA)	un poco más eso. No había un grupo de investigación que tocara ese tema concretamente tampoco, o sea, la extensión ha sido…- ha fortalecido mucho aquí en la facultad, ¿cierto? Se concreta un interés que había sido enunciado: que los eventos académicos tengan incidencia en política públicas. Temas que se trabajan y que son de interés. "Hemos tratado de trabajar en el grupo esos temas como los que mencionabas ahorita: derecho a la comunicación, movilización social, todo esto. Además porque hay chicos que ya son egresados pero hay otros de primer semestre y en este momento tenemos uno, y eso es muy bueno. Los chicos que empiezan en el primer semestre, por ejemplo Carlos,	participación y ciudadanía (2013) – Reuniones con comunidad Investigación acción participativa IAP Formulación y ejecución de proyectos de extensión solidaria dirigidos a jóvenes de las comunidades más vulneradas. CON QUIÉN SE RELACIONAN Con comunidades académicas, Facultades de comunicación en la búsqueda de alianzas. Con la Alcaldía de Medellín para financiamiento de proyectos y de eventos. Con jóvenes de instituciones educativas en barrios de periferia. Quién planifica y define la metodología del seminario es la academia y la Alcaldía; a los líderes comunita-	*las organizaciones sociales y de los medios…*" Sin ser muy explícita, la profesora Martha sugiere que la función de extensión se ha desfigurado de su sentido solidario, en tanto se hacen alianzas con el sector productivo en términos de beneficio económico (Conversatorio).

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
"BARRIO U" GRUPO DE EXTENSIÓN SOLIDARIA (COMUNICACIONES UDEA)	este chico ya está… pues, un volador. Y porque son los que van arrastrando a los otros…	rios se les define con claridad un escenario (foros y diálogos comunitarios que anteceden al evento y que se concretan para un espacio con tiempo limitado). En el conversatorio cuando se alude a la necesidad de articular voluntades, de trabajar en red, de que los eventos vayan más allá de la discusión académica del momento y que pueda derivarse una declaratoria que sea el preámbulo para la discusión sobre políticas de comunicación se excluyen a los procesos, colectivos comunitarios. "la importancia de que podamos por ejemplo generar una red con las universidades donde sepamos que se está investigando, que se está haciendo y nosotros con este grupo de chicos (…)"	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
"BARRIO U" GRUPO DE EXTENSIÓN SOLIDARIA (COMUNICACIONES UDEA)		Proyecto y metodología de Barrio U En 2012, se hace el primer acercamiento a una comunidad, esta vez, en los barrios La Honda, Bello Oriente y La Cruz, con un proyecto que buscaba fortalecer el ejercicio ciudadano de los jóvenes a través de estrategias de comunicación. La mayoría de los participantes eran estudiantes de la Institución Educativa Bello Oriente, lo que permite que en el desarrollo del proyecto se perciba la necesidad de promover un proyecto que involucre la población estudiantil del Colegio. Es así como en el 2013, se desarrolla un proyecto en las aulas de la I. E. en función a la capacitación de los jóvenes en temas de comunicación y medios escolares y el aporte a la comunidad desde esta disciplina.	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
"BARRIO U" GRUPO DE EXTENSIÓN SOLIDARIA (COMUNICACIONES UDEA)		En la realización de los talleres se nota el deseo de los estudiantes de retomar la emisora del colegio y desarrollar procesos que mejoren la convivencia y promuevan el sentido de pertenencia por la institución. Por eso, para el 2014, se dicta un ciclo de talleres con el objetivo de conformar un colectivo de comunicaciones en el colegio, sólido en temas de comunicación y medios -haciendo énfasis en el medio radial-, que finaliza con el montaje y lanzamiento de la Emisora Juvenil Bellos Sonidos. Para el 2015, Barrio U pretende llevar a cabo un proyecto que reconstruya la memoria del barrio Bello Oriente a partir de narrativas orales y expresiones culturales	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
"BARRIO U" GRUPO DE EXTENSIÓN SOLIDARIA (COMUNICACIONES UDEA)		cuyo espacio de presentación sea el colegio. Esto como reivindicación de la escuela como espacio de encuentro social y cultural de la sociedad. (Extraído de Reseña histórica, Página web https://barriou.wordpress.com/barrio-u/resena-historica/ Pero una extensión que se realiza mayoritariamente a partir de... no quiere decir que no sea extensión por eso, porque a mí me parece pues completamente válido que se realicen unas alianzas o unos convenios con otra organizaciones para desarrollar proyectos que tiene que ver con el saber de la facultad en sus diferentes líneas: comunicación audiovisual, comunicaciones, en fin... Pero entonces el tema de la extensión solidaria queda muy descuidado, ¿cierto? No	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
"BARRIO U" GRUPO DE EXTENSIÓN SOLIDARIA (COMUNICACIONES UDEA)		quiere decir que tampoco hubiera prácticas, pero cosas muy concretas: una profesora que le diera un proyecto, unos estudiantes que hacen una practicas durante algunos cursos, algunos estudiantes que en su práctica de último semestre también se inclina por ese lado, pero nada que reuniera un interés por el tema de la extensión solidaria. La lucha por posicionar proyectos desde la extensión solidaria Si, entonces a raíz como de eso de ver que había prácticas que de pronto se podían articular de que la extensión había crecido mucho en otra línea no tanto en la solidaria dijimos: "Pues venga, vamos a organizarnos", e hicimos una convocatoria y la profe me estuvo apoyando pues como para	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
"BARRIO U" GRUPO DE EXTENSIÓN SOLIDARIA (COMUNICACIONES UDEA)		documentar y plantear una propuesta y fuimos y tocamos las puertas de los salones y dijimos "¿Quiénes quieren montarse a este bus? Pero todo está por hacer, aquí no está definido ni qué tipo de…" porque era una experiencia muy "…Waht?..." o sea, no teníamos un referente de grupo, extensión solidaria como tal. No. Aquí hay colectivo, hay grupos, hay ciertas facultades que tiene que hacer prácticas con comunidades pero nosotros queríamos que fuera un asunto de practica pero también académico, entonces donde vamos discutiendo, vamos conversando, pero tabeen donde más adelante podamos mirar la investigación como parte de la actividad (Conversatorio con Astrid Carrasquilla y Martha Chavarriaga).	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
CINEXCUSA (COMUNICACIÓN SOCIAL UNIMINUTO) Los cineclubes escolares y la apreciación cinematográfica como estrategia social para la participación ciudadana, el pensamiento crítico y la sana convivencia en la Comuna Trece de la ciudad de Medellín. Proyecto de articulación docencia, investigación y extensión. **Objetivo**: Propiciar la creación de cine clubes escolares como una estrategia para la formación de público, la apreciación cinematográfica y el sano esparcimiento en los jóvenes de la Comuna Trece de la ciudad de Medellín. Lugar y comunidad de intervención: Comuna 13 de Medellín.	Producciones cinematográficas que ofician de referente a la formación de audiencias. Conocimientos especializados en la producción audiovisual. Conocimientos en la línea social. La formación ciudadana a través de manifestaciones culturales y la formación de público en los jóvenes con alto riesgo social. Para atacar las problemáticas que generan la necesidad del proyecto "Dichas problemáticas han incentivado a realizar una intervención social en la zona para fomentar un espacio donde jóvenes pertenecientes a este sector y de los colegios de la comuna puedan ver cine con temáticas similares a las que ellos viven, generando una actitud crítica a través de	Docentes y grupo de jóvenes del Semillero de Investigación de UNIMINUTO y Red de Bibliotecas, Biblioteca España. Se vincula la Alcaldía para los eventos de premiación del FILMINUTO? Docente-coordinador del proyecto y los jóvenes operan como ASESORES TEMÁTICOS Y talleristas. Metodología: talleres a jóvenes escolarizados de la comuna 13. Modos de relacionamiento: Proyecto de intervención, a través de estrategias de formación de públicos. La Alcaldía patrocina el evento de premiación El origen del proyecto "Uno de los primeros proyectos se llama Sin Excusa, es un proyecto de formación de públicos para el	Según se describe en el proyecto, apartado causas de la necesidad. Los jóvenes de la Comuna Trece de la ciudad de Medellín enfrentan a diario diversas realidades presentadas en su entorno. Problemáticas como el analfabetismo, el ausentismo escolar, el consumo de psicoactivos, la inestabilidad laboral, la tasa de mortalidad alta, sobre todo en la población joven, entre otras.

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
CINEXCUSA (COMUNICACIÓN SOCIAL UNIMINUTO)	una lectura guiada y cuidadosa tanto de la parte audiovisual como la línea social. Comuna Trece de la ciudad de Medellín.	desarrollo de cineclubes escolares; nace de una iniciativa conjunta de nosotros con la Biblioteca España y un grupo de jóvenes que a través de su semillero de investigación deciden desarrollar este proyecto de intervención. Sin Excusa entonces buscó formar 25 jóvenes de cinco colegios regados de la comuna uno, los colegios escogían los cinco chicos más interesados, más pilos en español, los más representativos de su colegio. Cada colegio escogió cinco representantes y a ellos les trabajamos todo el proceso de formación con el objeto de que formaran cineclubes, esta fue la primera fase de todo ese proyecto, para meterlos en todo el cuento de cineclubes, de una vez los pusimos a hacer cine, entonces se	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
CINEXCUSA (COMUNICACIÓN SOCIAL UNIMINUTO)		generó un concurso filminuto, entonces ello también bajaron (a Uniminuto), los capacitamos un poco en producción audiovisual, ponerlos a coger una cámara y contar una historia y ellos contaron su historia. Cada equipo contaba con nuestros muchachos como una especie de asesor temático y ya el viernes pasado se hizo la premiación en la comunidad, desde la Alcaldía con un patrocinador, siempre tuvieron un premio que fueron $250.000 pesos para cada equipo y finalmente quedaron productos muy interesantes, con una ceremonia emotiva, los papás orgullosos, bueno, una cosa muy bonita y ya entramos entonces a la fase dos que es entonces formar esos cineclubes en los colegios, entonces	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
CINEXCUSA (COMUNICACIÓN SOCIAL UNIMINUTO)		cómo los vamos a formar y de una vez aprovechar y ahí es donde entra la profe Michael de saber todo el proceso de sistematización de esa experiencia, es decir ahora que la tuvimos, contémosla, decir cómo se vivió. Entonces esa es de una u otra forma una de nuestras primeras experiencias directas de intervención en una comunidad" (Conversatorio con grupo docentes de Uniminuto).	
PROYECTO DE AULA OPINIÓN PÚLICA "GRANADA" y OTRAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL CURSO. (PROGRAMA COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO, UPB) **Objetivo:** vincular a los estudiantes con la experiencia de construcción de memoria y de tejido social a través del	Teorías de opinión y periodismo público Teoría de la acción comunicativa (necesidad de agrupación; ética discursiva; democracia deliberativa Habermas. La espiral del silencio teoría que confirma el miedo del ser humano al aislamiento; se ilustra en la experiencia de ASOVIDA como	El profesor se propone la articulación de la teoría con la práctica en este caso, el acercamiento de los estudiantes a una experiencia de construcción de memoria que es liderada por ASOVIDA y que muestra la realidad desde la perspectiva de las víctimas. La secretaria de ASOVIDA relata	Granada Antioquia. El Salón de la Memoria. Los estudiantes tienen la posibilidad de recorrer, reconocer y experimentar las metodologías y experiencias que construyen las víctimas de la violencia que ha marcado el territorio de Granada. Participación en espacios que ofrece el salón.

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
SALON DE LA MEMORIA del Municipio de Granada y explorar los modos de articulación de teorías sobre opinión pública con la experiencia de la Asociación de víctimas unidas del municipio de granada, "ASOVIDA" **Lugar:** Municipio de Granada, ASOVIDA. http://elugargranada.wordpress.com/	organización civil que se organiza en torno al propósito de construir memoria desde las víctimas. Comunicación y contextos. Se ilustra a partir de la información errónea que suministran los medios sobre los acontecimientos de Granada y como marginan de los relatos el dolor y el lugar de las víctimas. Los medios construyen la realidad que conviene a la oficialidad. Modos de conectarse con el ejercicio ciudadano. DIÁLOGO DE SABERES: TEORÍAS CON EXPERIENCIAS DE VÍCTIMAS Por ejemplo, Habermas, ¿por qué se obsesiona con la democracia? ¿y por qué se obsesiona con esa democracia participativa y todo eso? Porque es un	el origen y los procesos clave de la organización. Estudiantes y profesor: en posición de escucha. Creo que sí depende mucho del énfasis que cada profe le dé a esa materia. Yo por ejemplo. Cuando yo empecé el micro de opinión pública, a mí me pasaron el programa que había dejado concluido la profesora Ana María Miralles. Pero, efectivamente cuando yo me encontré el programa de Ana María, era un programa con unas lecturas muy avanzadas, ¿cierto? Y yo considero que al estudiante cuando se enfrente a un proceso de opinión pública hay que más enamorarlo de eso. Entonces la pregunta que yo me hacía, ya más como el tutor o la persona que les iba a facilitar ese escenario era más	Vinculación de los contextos propios de los teóricos con los contextos de trabajo desde la experiencia de Granada. Vínculos con la realidad social. Vínculos con experiencias de periodismo comunitario.

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
PROYECTO DE AULA OPINIÓN PÚLICA "GRANADA" y OTRAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL CURSO. (PROGRAMA COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO, UPB)	hombre que sale exiliado de Alemania, que conoce que es lo que no es democracia, cierto? Lo mismo Elisabeth Neumann. ¿Qué le pasa a Elisabeth Neumann? "¿Qué le pasa a Elisabeth Neumann? muchachos", les digo yo. ¿Qué le pasa a Elisabeth Neumann? Una mujer que en un momento dado de su juventud termina incluso escribiendo para la revista del Partido Nacional Socialista y todo el cuento y se vincula con eso; termina después de muchos años y de que los alemanes se dan cuenta que esa sociedad termina en la democracia cristiana. Y en la democracia cristiana junto con su esposo terminan haciendo todos los estudios de encuestas y de trabajo político, digamos como de base, para todo el partido de la democracia cristia-	cómo ellos se conectan, se conectan, pero más en el ejercicio ciudadano, más que como comunicadores. Porque yo creo que ahí falta mucho de antecedentes para lograr, por ejemplo, un buen proceso de construcción de opinión pública. Desde cómo se reconocen como sujeto y de ahí cómo se reconocen como profesionales, digamos, desde una profesión que es, a mi modo de ver, absolutamente indispensable para la construcción de sujetos políticos, cierto? Y que se entiendan en el marco de una sociedad como esta que tiene dramas, que tiene un montón de cosas de violencia Por eso cuando yo me los llevo para Granada con el curso de Opinión Pública para que conozcan esa experiencia de la víctimas… les encanta.	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
PROYECTO DE AULA OPINIÓN PÚLICA "GRANADA" y OTRAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL CURSO. (PROGRAMA COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO, UPB)	na alemana. Y ¿por qué habla de la espiral del silencio? Porque ella que es que a uno lo callen en un proceso de… ¿cierto? Agenda de los medios masivos y agendas de los medios comunitarios. Experiencias de comunicación en barrios de periferia de Medellín. Comparativo entre Agendas de Foro Urbano Mundial y Foro Urbano alternativo	MAESTRO QUE POTENCIA EL DIÁLOGO DE SABERES El caso mío de Granada es un interés personal. ¿Cuál es el interés personal con el tema de Granada? Y es que a mí la asociación de víctimas de Granada me permite vincular toda la teoría con la práctica. Pero lo bonito es que la práctica, que me permite vincular la teoría, es con personas que no conocen esa teoría. O sea, que son mujeres campesinas que llevan un proceso cualitativo interesante y terminamos generando un proceso de opinión pública. Es decir, lo que se puede ver ahí es que la opinión pública no es necesariamente lo que tiene que ver con la historia sino que es como... A mí me gusta mucho como lo describe Habermas en "His-	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
PROYECTO DE AULA OPINIÓN PÚLICA "GRANADA" y OTRAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL CURSO. (PROGRAMA COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO, UPB)		toria y Crítica de la Opinión Pública", que dice que la confección realmente de la inteligencia en términos racionales, no es un asunto de intelecto, sino que es un asunto conversacional, es un asunto de diálogo, es un asunto de encontrarse con otros para construir lo que es una zona de deliberación. Entonces eso es lo que. Y allá yo trabajo con ellos, desde el tema de Granada, trabajo teoría de la acción comunicativa, trabajo espiral del silencio y trabajo todo el rollo de la teoría de la tematización de víctimas. Los pelaos además de comprender cómo funciona ya en la práctica lo que la teoría ha mostrado. Porque lo que siempre les insisto mucho, cuando yo les voy a hablar de Habermas, cuando les hablo de Elisabeth Neumann	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
PROYECTO DE AULA OPINIÓN PÚLICA "GRANADA" y OTRAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL CURSO. (PROGRAMA COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO, UPB)		y les hablo de Luhmann. Yo siempre les digo, lo que ellos construyeron tiene un contexto para que ellos hayan terminado hablando lo que hablan y hayan terminado construyendo una teoría. Eso no fue que les bajó del cielo pues, y no o sea.. Bueno, lo mismo que Luhmann, es su realidad. ¿De qué terminaron haciendo teoría? De lo que ellos vivieron. Entonces yo los llevo a vivir a Granada esa situación. ¿Por qué esas mujeres terminan haciendo un proceso como el que hicieron como asociación de víctimas? Eso no es un asunto, pues, de la noche a la mañana. Las mujeres campesinas y muchas de ellas con un quinto de primaria, que se vieron abocadas al tratamiento forzado, al asesinato de su marido y tuvie-	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
PROYECTO DE AULA OPINIÓN PÚLICA "GRANADA" y OTRAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL CURSO. (PROGRAMA COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO, UPB)		ron que salir de la vereda, etc., etc. Y se empiezan a encontrar y encontrar con otras con un mismo dolor. Yo los pongo a hacer un trabajo a ellos, posterior a que hayan llegado de Granada… Mira. Me han pasado dos cosas. Uno: Los chicos, hay muchos que en el relato que ellos van haciendo el salón, pues este que tienen de la memoria, el salón de la memoria; hay chicos que tienen que salir del salón. O sea salen y no son capaces de escuchar el relato completo, el discurso. ¿Terapia de choque de qué? Le damos alguna manera pues para… ENFRENTARSE A LA REALIDAD (NECESIDAD DE REALIDAD) Pero de fondo, en muchos de ellos se toca esto, que no hay una pregunta	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
PROYECTO DE AULA OPINIÓN PÚLICA "GRANADA" y OTRAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL CURSO. (PROGRAMA COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO, UPB)		por su rol como ciudadano y ciudadana y como actores de una realidad en esa profesión que están estudiando que es absolutamente necesaria. Eso es lo que yo más les insisto. Que hay una importancia de una materia como Opinión Pública aquí, en una facultad de comunicación, "que ustedes se den cuenta del rol que ustedes juegan, como esos que están tejiendo la información en una sociedad como esta. Ustedes no se dan cuenta de esa responsabilidad entonces acá llevamos (19:52). Si ustedes salen tocados con esa responsabilidad ya… Es que yo pienso que es indispensable que cualquier profesional de la comunicación, en un país como este, esté vinculado con la realidad. Porque es que si no se piensa desde ahí…	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
PROYECTO DE AULA OPINIÓN PÚLICA "GRANADA" y OTRAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL CURSO. (PROGRAMA COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO, UPB)		PERSPECTIVA CRÍTICA FRENTE AL FUNCIONAMIENTO DE LOS MEDIOS MASIVOS PRIVADOS Y LOS MEDIOS COMUNITARIOS. (Ejercicio en la materia de opinión pública, que se sale del proyecto de Granada, pero que ilustra los modos de agenciar el saber en el aula). Por ejemplo. Hay una pregunta que siempre es la pregunta del millón para ellos, y es cómo romper, por ejemplo, los esquemas de las agendas de los medios. Entonces ahí en esa pregunta de siempre… Yo ahorita los puse a hacer un trabajo final, que hicieran un comparativo entre agendas de medios masivos y agendas de medios comunitarios. Entonces lo que se encuentran ellos ahí es que, efectivamente, lo que hay en los medios comunitarios, lo que hay en lo micro,	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
PROYECTO DE AULA OPINIÓN PÚLICA "GRANADA" y OTRAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL CURSO. (PROGRAMA COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO, UPB)		nunca se ve representado en lo macro. O sea, que la agenda del medio masivo es una agenda que parece muchas veces desvinculada de las realidades del país. Que las realidades del país muchas veces están, más en lo estructural, y están desviadas en lo estructural que no hay posibilidad de ese cambio social. Mientras que lo comunitario si está vinculado con eso. Está la posibilidad de realmente hacer un cambio social a través de la formación periodística. Es que es muy confrontador que yo le lleve a Mónica Aguirre, la de La Pupila, de la comuna 4 y los chicos se desboquen a hacer preguntas a ver cómo es que hacen ellos eso. Pero además ellos no son comunicadores, pues la gente de La Pupila no son	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
PROYECTO DE AULA OPINIÓN PÚLICA "GRANADA" y OTRAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL CURSO. (PROGRAMA COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO, UPB)		comunicadores la gran mayoría, los que están en ese grupo. Y se están haciendo una pregunta por el periodismo comunitario y por la comunicación y haciendo la pregunta por la transformación desde el territorio. Entonces yo creo que es que la preocupación tan fuerte de esos medios masivos de comunicación por lo estructural, pierde de vista que hay una posibilidad de transformación en los discursos, en las prácticas, visto desde la comunicación y trabajado desde la comunicación. POSIBILIDADES TRANSFORMADORAS DESDE LO MICRO. Yo lo veo muy desvinculado y lo comprobé cuando les llevé al tema de medios comunitarios. Los pelaos, la gran mayoría, si había dos o tres y eso que eran pelaos que están estudiando allá en la Bolivariana	

Experiencia (Descripción)	*Saberes, conocimientos*	*Actores, prácticas y modos de relacionamiento*	*Contextos (Modos de vinculación)*
PROYECTO DE AULA OPINIÓN PÚLICA "GRANADA" y OTRAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL CURSO. (PROGRAMA COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO, UPB)		por Fondo EPM, que han llegado pelaos de Bello, de San Javier, de Zamora, el desnivel es impresionante. Esos pelaos conocían medios comunitarios. Y por ejemplo, cuando yo hablé de medios comunitarios con uno de los cursos, inmediatamente uno de los pelaos que está con el Fondo EPM, inmediatamente el pelao brincó y me dijo "Ah… Yo conozco la gente de Morada. Yo puedo hacer mi trabajo con la gente de Morada en serio, no sé qué". Pero esa gente no sabía nada. Los puse a hacer un comparativo entre la agenda del Foro Urbano Mundial y la agenda de Foro Urbano Alternativo que hicieron en la Universidad de Antioquia. La actitud frente al foro urbano alternativo… (Conversatorio con Daniel Botero).	

A MODO DE CONCLUSIÓN

La revisión de las subjetividades del comunicador con énfasis en aquellas propuestas que abogan por un comunicador mediador (Martín Barbero), un comunicador popular (Kaplun, Niño), comunicador y periodista comunitario (Acosta; Amortegui & Agudelo), comunicador planificador (Uranga) nos acercan a las rutas planteadas en Iberoamérica para pensar la comunicación como proceso vinculante y constructor de sentidos, y a la mediación como germen para la constitución de subjetividades instituyentes. Asimismo, los teóricos referenciados ponen el eje de la reflexión en los procesos de formación y en el oficio del comunicador. En todos ellos, pese a las diferencias de las apuestas, se reconocen unos puntos nodulares que resitúan al comunicador en el ejercicio y la recuperación del valor de lo público, en lo popular con sus nuevas estéticas, en una ciudadanía comunicativa como derecho, y en la apropiación de medios comunitarios para la movilización y la emancipación social.

En este contexto, la indagación por un comunicador en clave de diálogo no se propone como un nuevo perfil profesional; se trata de reconocer la fuerza, independiente del perfil del comunicador; lo que se propone es desestablilizar las tendencias de una formación para el mercado y, en su lugar, apostar por un profesional que tiene la apertura para reconocer y valorar la fuerza del acontecimiento, la situación inédita, de colocarse frente a la realidad no solo con la pretensión de explicarla, sino también para comprenderla e incidir en ella.

De este modo reiteramos la importancia de los procesos de formación como microespacios de encuentros y de cruces que potencian la constitución de unas subjetividades emancipadas. Por esta razón ponderamos y reiteramos lo que tanto Anzaldúa como Zemelman reconocen en los procesos de formación: los puntos de quiebre, las fisuras de lo instituido que busca la clausura de los sentidos sociales; al tiempo que la dimensión instituyente que le es propia a la formación, bien entendiéndola como práctica que trabaja con lo imaginario en sus dominios (psiquis para sí; lo histórico social) en cuya articulación aparecen los intersticios o puntos de quiebre que hacen posible la resistencia al cierre o a la clausura de los sentidos o, bien, con Zemelman, el sujeto individual es potencia que se ajusta permanentemente en relación con lo colectivo; lo macro-social busca imponer las lecturas de la realidad, mientras las prácticas en lo micro-social reconocen los puntos de fuga para construir los contra-discursos como otras lecturas posibles de la realidad. Se trata, en definitiva, de las dialécticas propias a los procesos de subjetivación, lo individual y lo social, por un lado; lo instituido y lo instituyente, por otro lado.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, G. L., Sánchez, J. I. (2004). *Construcción de identidad y función política en el discurso del DIRCOM*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.

Acosta, G.L. (2014). De colectivos de comunicación al comunicador comunitario: subjetividades que desafían la formación del comunicador. Comunicación presentada en *XII Congreso Nacional de Investigadores en Comunicación, ALAIC*. Perú. Recuperado de http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/grupos-tematicos/gt-8-comunicacion-popular-comunitaria-y-ciudadania/

Anzaldúa, R. (2010). La formación una mirada desde el sujeto. Comunicación presentada en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf

Castoriadis, C. (2005). Para sí mismo y subjetividad. En D. Bougonoux, J. (Coord), *Torno a Edgar Morín*. México: Universidad Veracruzana.

Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar.

Costa, R. y Mozejko, D. (2001). *El discurso como práctica*. Buenos Aires: HomoSapiens.

Denzin, N. (1989). *Interpretive Biografphy*. London: Sage.

Fernández, M. (2012). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. (Tesis doctoral). Rio Negro, Argentina: Universidad Nacional, Colección Nuevos Horizontes.

Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires: Altamira.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus & P. Rabinow. (Coord.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.

Gallego, L. y Amórtegui, C. (2015). El rol del periodista comunitario en el ejercicio comunicativo del periódico Visión 8. . Comunicación presentada en *Congreso Nacional Diálogo de Saberes en Comunicación*, 27 al 29 de mayo de 2014, Universidad de Medellín, Medellín-Colombia.

Gumucio, A. (2011). Comunicación para el cambio social. Clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*. 30 (58). 26-39.

Gumucio, A. (s. f.) Comunicación para el cambio social: El nuevo comunicador. *Infoamerica*. Recuperado de http://www.infoamerica.org/articulos/textospropios/gumucio6.htm.

Kaplún, M. (1985) *El comunicador popular*. Ecuador: FLACSO.

Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación. El comunicador popular. La Habana: Ed. Caminos.

Kriger, M. (2010) Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea. La Plata: Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios. CAICYT CONICET.

Martín Barbero, J. (2005) Los oficios del comunicador. *Coherencia*. 2 (2). 115-143.

Martín Barbero, J. (2009). Colombia: una agenda de país en comunicación. En: Martín Barbero (Coordinador) & Otros. *Entre saberes desechables y saberes indispensables. Agendas de país desde la comunicación.* Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.

Niño Viracachá, E. (2013) *¿Qué entendemos por comunicación popular? Aportes para el fortalecimiento de una estrategia de acción colectiva*. (Documento de Trabajo en el marco del proceso de evaluación del plan trienal 2011-2013). Medellín: Corporación Convivamos.

Sierra, F. (2006). Políticas de comunicación y educación. España: Gedisa.

_____ . (2008). *Economía política de la educomunicación. Agenda de investigación en la era del capitalismo cognitivo.* (Eje 4: Educación mediática, competencia digital e investigación educomunicativa). España: Universidad de Sevilla.

_____ . (2009). *Capitalismo cognitivo y educación.* Cuba: FELAFACS.

Torres, A. & Torres Azocar, J.C (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. En: Revista Folios. Segunda Época, N.° 12. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/numeros/fol12final.pdf

Uranga, W y Bruno, D. (11 de abril de 2007). Formación académica e imaginarios profesionales del comunicador y planificador de procesos comunicacionales. *Comunitaria e Institucional*. Recuperado de: http://comunitariaeinstitucionalcomunicacion.blogspot.com/2007/04/texto-de-washington-uranga-y-daniela.html

Zemelman, H. (2006*). El conocimiento como desafío posible.* México: Instituto Politécnico Nacional e Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina.

_____ . (2010). Sujeto, subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis* 9 (27), p. 335-366. doi: 10.4000/polis.943

_____ . (2012). Subjetividad y realidad social. En Vommaro, P, Echandía, C. & Díaz Gómez, A. (Compiladores), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos.* pp. 235-246. Bogotá: CLACSO.

Capítulo VII

A manera de cierre: hallazgos y proyecciones

María C. Pinto Arboleda
David Leonardo Jiménez García

INTRODUCCIÓN

Con el fin de dar cuenta de los principales hallazgos en cada uno de los objetivos trazados en el diseño metodológico, en el presente capítulo se retoman por categorías de análisis, las ideas que mejor sintetizan los resultados obtenidos, fruto de la reflexión y discusión abordada a lo largo de la investigación.

En una segunda parte, se realiza el ejercicio de plantear escenarios a futuro, sobre los que, tomando como punto de partida la experiencia investigativa y las proyecciones de continuidad –desde propuestas de investigación, formación, circulación de los conocimientos y construcción colectiva–, consideramos un campo para diseñar estrategias de trabajo articulado entre los colectivos de comunicación y los actores académicos. Esto con el objetivo de dinamizar y posicionar un escenario de prácticas de comunicación donde el diálogo de saberes haga posible transformaciones en el ámbito académico, en el ámbito de la organización social comunitaria, y en el ámbito territorial en el que se desarrollan diversos procesos de movilización social, acorde a una apuesta que reconozca y retome los postulados de la comunicación para el buen vivir, la comunicación para la movilización y la comunicación para el cambio social.

7.1. HALLAZGOS

7.1.1. Prácticas de comunicación de los colectivos de comunicación

En el marco de la presente investigación, las prácticas y procesos de comunicación que desarrollan los colectivos se abordaron como el conjunto de acciones estratégicas que integran los modos de constitución y de organización que les son propios a los colectivos juveniles de comunicación, y que pasan por

- las lógicas de los afectos y de los deseos que son proclives a las prácticas estéticas, artísticas y culturales

– una enérgica y renovada vinculación con el territorio
– una marcada orientación a la construcción, transformación y dinamización de las prácticas comunitarias, culturales y políticas que les son propias a los territorios que habitan o que se proponen transformar
– la intención o aspiración a posicionar una visión del mundo

Dentro de esta lógica, colectivos como Ciudad Comuna y Corporación Pasolini se presentan como escenarios de múltiples prácticas (de formación, de gestión comunitaria, de apropiación y gestión de medios, de educación popular en comunicación), que configuran un mundo experiencial para sus integrantes. El diálogo es el motor que dinamiza estas interacciones dentro de un proceso continuo de reflexión en torno a las realidades sociales que afectan los territorios: desde el reconocimiento, seguimiento o resignificación por parte de los colectivos, de acontecimientos y situaciones que afectan a las comunidades.

En el caso de las prácticas relacionadas con los procesos de producción y apropiación de medios tales como los *Comités de Contenido,* en el caso de Ciudad Comuna, y la *Cocina de Guiones,* en el caso de Pasolini, que integran el proceso de producción audiovisual, se destaca el hecho de poner en juego los conocimientos y las experiencias en procesos de comunicación, a través de una interacción entre actores y sus vínculos con el territorio donde como sujetos se potencian y logran avizorar posibilidades inéditas de creación, de articulación, y de innovación pedagógica que pueden llegar a desestabilizar sus certezas y a incrementar la creatividad.

En cuanto a la dialéctica entre la *experiencia* (prácticas) y la *utopía (proyectos)* como lugar de potencialidades, la producción audiovisual que realizan los colectivos se construyen en el marco de experiencias y saberes que, a manera de rutinas los actores manejan y hasta cierto punto controlan; estas prácticas permiten identificar el sistema de necesidades, de significados, las reivindicaciones sociales y formas de resistencia, la transformación de imaginarios y estereotipos culturales que se reconocen en las comunidades o los grupos sociales que son protagonistas de las producciones.

En el desarrollo de la investigación, la reflexión sobre el sentido dialéctico y utópico de los contenidos audiovisuales es abordado y analizado a profundidad por la academia que aporta valiosos instrumentos de sistematización, análisis y reinterpretación de los sentidos sociales y las características discursivas, reinvindicativas, contestatarias y simbólicas que emergen de los contenidos

audiovisuales; es decir, se construyen importantes reflexiones del sentido y la esencia del lenguaje audiovisual que potencian su valor como contenido político con sentido crítico.

7.1.1.1. Construcción de sentidos y de sistemas de representación donde prima el diálogo

En una situación propicia para que la comunicación se construya desde procesos de interacción, necesariamente se transforman los sistemas de representación que influyen en el comportamiento de los sujetos. En el caso de la Corporación Pasolini, el proceso de acercamiento etnográfico posibilita un diálogo en donde la interacción entre actores valida de nuevo el proceso y no solo el producto; al mismo tiempo, la técnica privilegiada por este colectivo es el *taller,* que como metodología de trabajo les permite emerger, gracias a las técnicas basadas en recorridos etnográficos, ejercicios de memoria a partir de fotografías (familiares y comunitarias) y cartografías cognitivas. Estas técnicas son apropiadas para los trabajos de producción audiovisual etnográfica de la organización, que considera los momentos de la investigación: etnografía-creación-realización, como procesos de comunicación indisolubles.

En el caso de Ciudad Comuna el diálogo está pensado en función de integrar la esencia de lo comunitario y de construir escenarios de participación que fortalezcan el tejido social de la Comuna 8, territorio en el que se centra su acción comunicativa. El diálogo de saberes en este colectivo se promueve desde el desarrollo de metodologías de comunicación participativa en las que se busca siempre una interacción permanente con las comunidades. Las búsquedas metodológicas están siempre orientadas a promover la apropiación social de los medios de comunicación como recursos que incentivan el diálogo, el empoderamiento comunitario, la movilización y la transformación social.

En la rica experiencia metodológica de este colectivo, se destaca la del Documental Social Participativo (DSP). Es una práctica investigativa que busca promover formas de empoderamiento y movilización de la comunidad que fortalezcan el tejido social. Inspirada en los postulados de la Investigación Acción Participativa –IAP–, da lugar a propuestas participativas e incluyentes que buscan vincular y articular los saberes y miradas de realizadores y líderes comunitarios en relación con fenómenos, situaciones, y procesos sociales que afectan o tienen una incidencia política directa en sus territorios.

Siendo consecuentes con su apuesta de fortalecer la comunicación para valorar los procesos, en el DSP lo esencial es el trabajo de reflexión colectiva

en torno a los procesos comunitarios, y el valor que toma documentarlos para movilizar energías y análisis colectivos; también para el fortalecimiento organizativo, la recuperación de la memoria y de la identidad colectiva, la construcción y sostenimiento de procesos democráticos, como verdaderos resultados que los miembros del colectivo valoran del proceso socio-comunicacional que se construye al emplear dicha metodología.

7.1.1.2. Incidencia en procesos de transformación social

Cuando en la práctica de comunicación se privilegia el proceso de construcción que posibilita la generación y apropiación de un producto, tal como lo conciben estos colectivos de comunicación, la comunidad ejerce un rol movilizador que incentiva la participación de actores sociales, y de procesos de organización social. Por consiguiente, la incidencia de este modo de concebir las estrategias de comunicación se caracteriza por propiciar formas directas o indirectas de participación política en donde el sujeto se entiende como un ciudadano de derechos que visiona y encuentra espacios para la transformación social. Así, hablar de apropiación implica construir desde el saber/hacer para incidir y generar transformación/resistencia/memoria y representaciones desde el territorio.

En esta perspectiva, la producción de medios se entiende como una excusa que propicia espacios de encuentro, trabajo colectivo, agendas temáticas, movilización y empoderamiento; es decir, posibilita fortalecer la acción comunitaria. En el plano de las subjetividades, la elaboración de un producto comunicativo puede llegar a convertirse en un elemento de catarsis que permite, a manera de terapia, entender procesos sociales, expresar posiciones éticas, políticas y estéticas trascendentales para los actores sociales. En el caso de los procesos comunicativos que vinculan a una amplia población juvenil, la excusa del medio permite a los actores resignificar el sentido de la juventud a través de proyectos culturales y comunicativos, donde los jóvenes se resisten a la violencia urbana, y transforman las adversidades presentes en el entorno.

Se destacan, en los diálogos de saberes entre la academia y los colectivos, los aprendizajes generados de manera colectiva en relación con la manera de comprender el territorio, particularmente la reflexión sobre las márgenes o bordes urbano rurales que son hoy foco de conflictividades y resistencias entre actores institucionales y comunitarios, en una lucha por "especular e innovar" desde la institucionalidad y una constante resistencia asumida

por comunidades organizadas (en su mayoría víctimas del desplazamiento forzado a causa del conflicto armado), para evitar la usurpación mercantil del territorio y el desplazamiento generado por megaobras de transformación urbana en movilidad y espacio público.

Se resalta, en la reflexión sobre los hallazgos, el potencial que surge de articular saberes académicos y sociales en la lectura y acercamiento a la realidad de los territorios de la periferia, lo que permitió en el marco de los propósitos y objetivos definidos desde la investigación:

- Que los actores académicos tuvieran un acercamiento a territorios y comunidades desde el trabajo de campo para comprender en la práctica las formas cotidianas de interacción de los colectivos y sus procesos comunicativos con el territorio y con diversas comunidades.
- Que los colectivos pudieran reconocer y re–elaborar lecturas sobre las características, realidades y visiones del territorio desde categorías de análisis que emergen de la investigación, tales como la concepción de sujeto marginal; la concepción de bordes; la dimensión subjetiva del territorio; las características del poblamiento histórico de Medellín; nuevas valoraciones al concepto de empoderamiento desde la visión de la comunicación para el cambio social; la valoración de la subjetividad del comunicador comunitario, entre otros.
- Tanto para los colectivos como para la academia, este acercamiento a las complejas realidades y situaciones de los bordes (principalmente en el seguimiento a la realización de documentales sociales participativos en la Comuna 8) permitió reconocer y producir conocimiento nuevo sobre las formas en las que comunidades y procesos comunicativos utilizan o apropian la comunicación y las narrativas comunicativas para producir sentidos y visiones del territorio, para construir memoria desde los relatos de los pobladores, y para posicionar las propuestas políticas de resistencia y movilización en defensa del derecho al territorio y la ciudad.
- Finalmente, un hallazgo importante en relación con la incidencia en procesos de transformación social se recupera del seguimiento y análisis colectivo sobre el valor y el poder que adquieren los medios de comunicación en la transformación de imaginarios y el posicionamiento de nuevas visiones sobre los territorios; un rasgo característico y presente principalmente en el acervo audiovisual de Pasolini y Ciudad Comuna. En el caso de Pasolini, los documentales nos hablan de la transformación de

un imaginario del joven de la periferia; y en el caso de Ciudad Comuna, se reconoce la condición de comunidades oprimidas, empoderadas de sus derechos en una constante reivindicación del territorio.

7.1.1.3. Nuevas voces, nuevas formas de resistencia contra hegemónica

Las prácticas de producción comunitaria aparecen como alternativas, entre otras, a las prácticas hegemónicas de comunicación massmediatica, legitiman, a través de otras voces, reivindicaciones de derechos humanos y vida digna, apropiación del territorio, construcción social del hábitat, género, multiculturalidad, conflictos políticos, entre otros temas, donde la propuesta alternativa propone nuevas formas de sostenibilidad social.

Visibilizando la interlocución como el escenario central en el que es posible la incidencia política, los procesos sociales comunitarios han logrado redimensionar el papel de los medios al servicio de la comunidad, y han trascendido del rol difusionista y convocante, al rol protagónico de los medios como herramienta de memoria, como instrumento de denuncia, y como plataforma de reivindicación y visibilización de las propuestas y posturas de los procesos comunitarios.

7.1.1.4. La generación de sentido dentro de la apropiación de medios

A través de una matriz de análisis, generada en el marco de la presente investigación, donde se sistematizaron la finalidad, los contenidos, los participantes y protagonistas, los géneros y formatos, y la vinculación con el territorio que permiten indagar sobre los procesos de apropiación de medios que adelantan los colectivos, y se llegó a conclusiones tales como:

– En una clara diferenciación que los miembros de los colectivos establecen frente a las formas de producción de los medios masivos de comunicación, se enuncia de forma enfática que los productos que generan tienen como objetivo potenciar: la concienciación, el hacer visibles a quienes han sido marginados por los poderes hegemónicos, la recuperación de la memoria individual y colectiva, la movilización, la incidencia en los modos de relacionamiento, y la transformación o, cuando menos, el cambio social. Los colectivos operan como mediadores a los cuales, a través de las herramientas mediáticas, los lenguajes propios les dan formato a las producciones discursivas de los grupos, de los colectivos o de las comunidades con las que trabajan y de las cuales hacen parte.

– La apropiación de los medios y su gestión genera visibilidad a los colectivos, los posiciona en la comunidad, al tiempo que los medios se tornan en espacio de reconocimiento individual y colectivo; de cierta manera es el espejo en el que se recrean sus imaginarios de barrio, de la cultura, de la memoria, de la cotidianidad, de los procesos, de las utopías.

7.1.2. Incidencia del trabajo realizado por los colectivos

Una vez caracterizadas las prácticas de comunicación de estos grupos, junto a sus modos de relacionamiento, se puede establecer que en términos generales su incidencia es evidente en las diversas transformaciones que provocan en los microentornos donde actúan. Su apuesta se da por fortalecer un tipo de comunicación que apunte a la construcción de identidades y de vínculo social / comunitario para la transformación, el cambio social y la emancipación. En este sentido el conocimiento que se genera a partir de estas prácticas no solo se da para representar, sino para transformar la realidad social.

En el caso de la Corporación Pasolini, por ejemplo, es difícil tener el dato exacto de las diversas organizaciones que se han generado a partir de sus intervenciones, continuando un trabajo que se materializa en expresiones artísticas, culturales, estéticas y políticas, y que, a su vez, han generado dinámicas de formación a formadores que impactan a otros individuos.

La posibilidad que brindan los colectivos de generar formas de participación a través de los procesos comunicativos que dinamizan ha permitido que aparezcan representadas las reflexiones y miradas de las comunidades que históricamente han sido invisibilizadas o estigmatizadas por los medios masivos de comunicación, por los actores armados o por entes gubernamentales. En la agenda de medios locales tienen lugar reflexiones sobre los derechos humanos, la seguridad humana, la convivencia, la movilización y el empoderamiento social.

Se valora el papel que desempeñan los colectivos en la generación de campañas de opinión pública comunitaria, potenciando los medios como espacios de construcción de democracia informativa, de libre circulación de opiniones e información, donde se fomenta constantemente la participación de las comunidades buscando siempre impulsar corrientes de opinión comunitaria en materia social, política y cultural, lo que permite idear mecanismos ciudadanos para afrontar las corrientes de manipulación mediática.

Gracias a la labor de estos dos colectivos se permite que en la ciudad de Medellín se escuchen esas "otras voces", no audibles en los medios masivos,

que recuperan el valor de la palabra propia en el espacio público. A través de lenguajes y narrativas como la ficción, en el caso de la Corporación Pasolini, la apuesta es generar una mediación en favor de la representación que permite recomponer la realidad, y al mismo tiempo que sus didácticas de trabajo pueden dar cuenta de cómo las comunidades con las que trabajan se resisten a través de la producción contra hegemónica de otras narrativas.

Los procesos de comunicación comunitaria y apropiación social de medios (Ciudad Comuna) o de mediación comunicativa (Pasolini) generan una marcada incidencia en formas de participación política y de movilización social al permitir, por una parte, darle visibilidad a diferentes problemáticas sociales, y al tiempo, convocar y abrir espacio a diversos actores comunitarios para planear y ejecutar una hoja de ruta para la movilización. En este sentido se reconoce la comprobada efectividad política que han marcado estos colectivos comunitarios como elemento desestabilizador. Es clara su apuesta e incidencia en fortalecer la comunicación para la recuperación y la construcción de memoria sobre los territorios, para transformar imaginarios, y para promover procesos de movilización y participación local.

También es notable su influencia en generar nuevas formas de liderazgo comunitario a través de acciones de incidencia política comunitaria: empoderamiento y activismo político, movilización social, interlocución política y crítica con los actores gubernamentales, protesta con propuesta en la mano, generación de alianzas estratégicas con la academia e instancias de derechos humanos, autogestión de procesos comunitarios, y acercamiento a la pedagogía constitucional y a los mecanismos de exigibilidad de derechos.

Del trabajo realizado por Ciudad Comuna, es de resaltar su incidencia en posibilitar nuevas formas de resistencia social propiciadas desde procesos de formación autónomos, emprendidas en el territorio, las cuales fortalecen el liderazgo y la convicción política de las comunidades. Todos estos impactos sociales son concebidos por el colectivo desde su planeación estratégica como cambios en el entorno social, en los sujetos sociales con los que se desarrollan los procesos, los cuales pueden ser medibles a un mediano y largo plazo.

Por su parte, la reflexión en torno a los indicadores precisos para medir sus impactos ha sido objeto de análisis en la Corporación Pasolini, determinando que las acciones que han realizado se pueden valorar más como procesos que la mayoría de las veces son difíciles de medir a través de indicadores con medios de verificación. Para ellos, su objetivo estratégico de realizar acciones de comunicación, buscando "des-armar mentes", pasa por identificar historias

de vida donde se rescate la sensibilidad o la forma para percibir realidades que han propiciado cambios relevantes en las vidas de cientos de personas que han sido parte de sus proyectos.

7.1.3. Prácticas de formación en la academia y en los colectivos

7.1.3.1. Colectivos de comunicación y sus propuestas pedagógicas

La Escuela de Comunicación Comunitaria conforma la esencia misma de Ciudad Comuna. Se trata de un proceso de educación popular en comunicación que articula ejes de narrativas y perspectivas de la comunicación comunitaria y de la comunicación para la movilización, además de considerar componentes de la investigación colaborativa participativa. Este espacio se dinamiza con jóvenes de todas las comunas de Medellín, y se convierte en un puntal estratégico de funcionamiento y sostenimiento de la organización.

Las prácticas asociadas a estos espacios de formación, y también de investigación, se consolidan como una construcción horizontal que involucra la planeación, seguimiento y evaluación por objetivos estratégicos de la corporación; de ahí el carácter estratégico que tiene este aspecto para Ciudad Comuna.

En el caso de la Corporación Pasolini, sus prácticas formativas están cifradas en el diálogo que se fortalece en espacios de encuentro y de creación colectiva, que se disponen dentro del proceso de producción de los medios. Con esta perspectiva, la interacción con las comunidades se entiende desde lógicas con elementos dinámicos y de re-creación que se generar a partir de cada nuevo producto audiovisual que se va desarrollando. En las prácticas donde participan profesionales del campo de la antropología especialmente, las didácticas están diseñadas para permitir procesos de co-creación y co-dirección desde un diálogo situado.

Para la misma Corporación, la apuesta dentro de las prácticas de formación gira en torno también a procesos de de-construcción de estructuras cognitivas previas de los integrantes y de las comunidades con las que desarrollan los productos (de lugares comunes, de formas estereotipadas de representar las culturas que funcionan como filtros que impiden un acercamiento profundo a los sentidos); esta es una propuesta para desmontar imaginarios recreados desde los medios de comunicación masiva y abrir un espacio para crear desde otros sentidos narrativos, culturales y/o políticos que los actores sociales le asignan a sus realidades.

La figura de "agentes mediadores" está presente en las dinámicas de ambos colectivos, como una forma de considerar que el saber que se comparte en cada espacio formativo responde al acumulado logrado, con sus apuestas particulares. En el caso de Ciudad Comuna, prácticas pedagógicas centradas en fortalecer la recuperación de memoria territorial y comunitaria (escuela de comunicación, documental social participativo y apropiación social de los medios) son coherentes con el espíritu de comunicación popular y participativa que promueve la organización. Por su parte, la formación de etnógrafos le permite a la Corporación Pasolini trabajar sobre la construcción de nuevas representaciones, generar procesos de cambio social, formar nuevas subjetividades, para consolidar un capital social, intelectual y simbólico que genera impactos en la vida de los diferentes actores que hacen parte del proceso de aprendizaje.

7.1.3.2. El modelo formativo de la academia

Las lógicas del mundo de la academia se enmarcan en un contexto político, social y económico que se sustenta y legitima en los documentos institucionales promovidos desde las altas instancias de decisión de políticas educativas. La exigencia global de intervenir en esta área es una premisa básica de un proyecto de expansión neoliberal, fundamentado en un discurso y unas prácticas que agencian la calidad por medio de indicadores e instrumentos de medición.

Este marco de acción determina que la universidad y sus programas de formación se caractericen por constituir subjetividades limitadas con escenarios instituidos, engranajes en los que se instalan las lógicas del desencuentro, el individualismo, la competencia, la aspiración de "ser alguien", la obediencia; el sometimiento y la sumisión. La didáctica como espacio o experiencia de encuentros con la que se aborde la práctica de formación puede potenciar o limitar la constitución de subjetividades dialogantes: cuando las potencia, se habla de una didáctica restituida y liberadora; cuando las limita, se trata de una didáctica adaptativa, socializadora y transmisora.

7.1.3.3. Un espejo de dos caras: academia y colectivos

En un escenario de ambigüedades, el papel de la academia como espacio de formación para el engranaje en un mercado laboral se presenta limitado en sus alcances, frente a una perspectiva de formación para la sostenibilidad social por la que apuestan los colectivos. Los procesos de mediación en la formación que agencian estos últimos se muestran enriquecedores, si se compara con

un espacio donde en ocasiones parece, que la única preocupación es generar didácticas para la "formación".

El temor de la academia por anclarse en el espíritu de la razón científica y privilegiar la teoría le ha impedido reconocer la importancia de rescatar un conocimiento situado y acorde con las dinámicas del territorio donde surgen nuevos saberes, didácticas y demandas temáticas que sí han sido valoradas por las denominadas pedagogías populares y emancipatorias.

7.1.4. Didácticas como espacios de encuentro y vinculación con contextos sociales

La estrategia pedagógica de la Corporación Pasolini está impregnada de didácticas y aprendizajes antropológicos, tales como la experiencia de estar en el terreno. Tanto los investigadores como los participantes utilizan diferente tipo de herramientas (diario de campo, cámaras desechables, lentes, marcos de cartón y cámaras) con el objetivo de enfocar miradas sobre los fenómenos sociales presentes en el territorio. A través de la formulación de preguntas abren la posibilidad a los diferentes participantes de llevar a cabo análisis de tipo etnográfico.

Por su parte, Ciudad Comuna[1] desarrolla, como prácticas de pedagogía comunicativa, tres procesos: la apropiación social de los medios, la escuela de comunicación y el Documental Social –DSP–. Este último, inspirado desde la perspectiva de Investigación-acción-participación (IAP), busca la participación activa de las comunidades afectadas por las condiciones de exclusión que hacen parte de los contextos donde viven. En los diferentes productos que bajo esta metodología se han desarrollado, se evidencia el aporte de esta técnica como forma para difundir las actitudes de movilización y resistencia social que se tejen en el territorio.

El proceso de interacción entre los colectivos y los actores académicos ha permitido el reconocimiento mutuo de las transformaciones o la incidencia que generan los colectivos en su interacción con contextos sociales, desde las experiencias comunicativas:

– En los procesos pedagógicos pensados desde el diálogo de saberes que se generan desde los colectivos (Documental Social, Etnografía Visual, Apropiación Social de Medios), se construyen formas de representación

[1] El concepto de didácticas se tomó como una categoría clave para el análisis y discusión dentro del marco de esta investigación; sin embargo, colectivos como Ciudad Comuna prefieren definir sus prácticas como pedagogías comunicativas.

de las comunidades, de grupos y sectores sociales existentes en la ciudad. Es decir, recuperan relatos, formas de expresión y de identidad presentes en diversos contextos sociales.

– Permiten canalizar y proyectar permanentemente el sentir y el pensar de los territorios y sus diversas formas de expresión y organización comunitaria. Hacen posible, a través de la interacción, la construcción de identidades que nos hablan desde diversas narrativas de las formas en la que los miembros de una colectividad con arraigo territorial (la comunidad) elaboran sus representaciones de la realidad social y simbólica, y expresan sus necesidades y demandas, en un marco de respeto a la diversidad y a la multiculturalidad.

– Las acciones de redes y colectivos de comunicación comunitaria tejen importantes plataformas que permiten el ejercicio pleno de la participación ciudadana en instancias como la Planeación Local, el desarrollo local, la formación de redes y movimientos sociales, y el fortalecimiento de escenarios políticos de movilización social y empoderamiento ciudadano, y cumplen un rol fundamental en la gestación de propuestas de unidad para la acción política, en pro de la defensa de derechos humanos en los territorios donde tienen presencia desde los colectivos.

- **Propuestas para re-pensar la didáctica en la academia**

Teniendo en cuenta que la presente investigación entiende el campo de la didáctica como la relación que construye los vínculos con el conocimiento y las relaciones intersubjetivas, se presentan, como propuestas didácticas desde una perspectiva de diálogo de saberes, aquellas que tienen como objetivo promover "estímulos detonadores" que permitan desencadenar, en primera instancia, la capacidad para colocarse en el mundo, de tal modo que pueda asumir las relaciones con otro y con lo otro; en segunda instancia, la disposición para asumir las circunstancias y para construir los modos de relación con el otro y con lo otro.

En el campo de la utopía es posible pensar en el poder de los micro-espacios que se generarían, desafiando la complejidad de la estructura educativa. En estos espacios sería posible impulsar potencias transformadoras (de desestabilización, de resistencia, de creación), aunque también puede ser un campo propicio para la enajenación o la adaptación a las lógicas que promueve el sistema instituido. En este sentido, se promueve una construcción de relación propia y colectiva con el conocimiento.

7.1.5. Modos de organización y de relacionamiento de los colectivos y de la academia

El conjunto de prácticas que caracterizan el trabajo desarrollado por Ciudad Comuna y la Corporación Pasolini fortalece la idea de un sujeto colectivo donde las interacciones generan un tejido propio del trabajo solidario y colaborativo que les permite reflexionar sobre el cómo hacer juntos.

La naturaleza misma de su accionar sobre la idea de Colectivo enmarca sus formas organizarse, alcanzar sus objetivos, generar productos, y fortalecer la comunicación con las comunidades a las que impactan. Estas formas se identifican con la idea de movimientos ondulatorios que permiten la horizontalidad en sus procesos de toma de decisiones, así como encuentros cifrados en solidaridades y aprendizajes colaborativos.

El ritual en torno a los momentos de asamblea o los comités de contenidos genera vínculos con la base social/ comunitaria, al tiempo que conciben estos momentos como espacios para hacer visibles las voluntades y gestar nuevos liderazgos. La manera en que se organizan como estructura social se caracteriza por generar relaciones horizontales, distribución de funciones según competencias de los integrantes, y liderazgos visibles que se constituyen tanto desde las experiencias organizativas acumuladas, como desde las competencias individuales que se convierten en proyecto colectivo.

Su idea de liderazgo obedece más a las lógicas de generar mecanismos para que tenga lugar la diversidad de sentidos que agencian los integrantes de los colectivos y, a su vez, a la posibilidad de apostar a relevos temporales de liderazgo, para permitir un margen de acción liberador de los roles preestablecidos para cada integrante del colectivo. El ejemplo más claro de esta apuesta se ve en la idea de caleidoscopio de la que se ha apropiado el Colectivo Pasolini, para expresar que cuentan con elementos dentro que, dependiendo de su articulación (diversos proyectos que emprenden), van generando cada vez nuevas figuras; de esta manera y en palabras de ellos: "el poder que ordena, siempre va a estarse moviendo dependiendo de cada proyecto y los elementos organizativos que contiene y que va generando".

En contraposición a estas formas de relacionamiento, las relaciones jerárquicas/verticales que caracterizan el mundo de la academia influyen en las tensiones lógicas institucionales que legitiman prácticas cifradas en la competencia y el individualismo que encajan de manera perfecta en el proyecto de mercantilización de la academia. Es aquí donde se genera una relación de deseo por *ser alguien* por un detrimento del *estar* del que habla

Kusch (s. f.). Este mismo tipo de interacciones se reproduce en la relación misma con los saberes, pues, se considera que los conocimientos teóricos tienen la validez que se les niega a los conocimientos de experiencia, o conocimientos populares o solo se convalidan cuando hay que demostrar (en los procesos de acreditación de calidad) que la universidad y los programas mantienen vínculos con los contextos sociales.

Al tiempo, el énfasis en el autofinanciamiento y en la diversificación de fuentes de ingreso determina su estructura organizativa, a partir de unidades académicas que separan las dinámicas de trabajo y favorecen un modelo de "unidad de negocio" de relaciones Universidad/Empresa con la consecuente lógica del servicio/cliente, en un entorno que se limita a ofertar servicios y productos educativos.

Sin embargo, tratando de rescatar la esencia de lo que implica el espacio de la academia como escenario para la generación y discusión de ideas para la transformación y el cambio social, surge la figura de aquellos maestros con conciencia crítica que a través de experiencias didácticas, de proyectos de extensión y de investigación, están apostando a otros modos de relación intersubjetiva y a otros vínculos con saberes y experiencias. Su apuesta por rescatar la figura del docente desde una mediación pedagógica se enriquecería más si generaran redes de trabajo con diferentes colectivos y organizaciones para fomentar vínculos con otros saberes y actores.

7.1.6. Constitución de nuevas subjetividades

7.1.6.1. El sujeto potenciado en los colectivos de comunicación

Las prácticas que agencian los colectivos de comunicación Ciudad Comuna y Pasolini están potenciando la construcción de nuevas subjetividades: la del sujeto popular, la de los colectivos de comunicación y la del comunicador comunitario. La construcción de estas subjetividades se erige en cuatro pilares: las potencialidades individuales, los modos de organización, las prácticas de comunicación, y los vínculos con el territorio.

El trabajo de estas organizaciones evidencia la construcción de un *sujeto colectivo* que actúa como cuerpo y que encuentra en los modos característicos de agrupación juvenil, en la gestión estratégica de procesos de comunicación y en la vinculación política con el territorio las condiciones de posibilidad para constituirse como sujeto colectivo. La experiencia individual de los jóvenes que en su mayoría han pasado por otras agrupaciones u organizaciones constituye un aporte relevante para fortalecer procesos colectivos que los

lleven a la realización de sus metas y objetivos. Dentro de esta lógica, los disensos producto de la convergencia entre subjetividades posibilitan nuevas creaciones.

Los colectivos de comunicación operan como sujeto colectivo que, por un lado, actualiza prácticas, cifradas en la apropiación y la gestión de medios alternativos, ciudadanos o comunitarios; por otro lado, es un sujeto-proyecto que potencia (a partir de procesos de formación y de la promoción de modos de relacionamiento) la constitución de subjetividades individuales, entre las cuales se perfila el *comunicador comunitario*.

Este tipo de comunicador es fruto de lo que en el marco de esta investigación se ha denominado una *subjetividad constituyente*, como el espacio de libertades y de opciones de transformación, desde la apropiación de los medios comunitarios, alternativos y ciudadanos que le permiten a los individuos trabajar con otros para realizar proyectos que son opciones posibles de realidad, pero que requieren encauzar y dirigir las voluntades para su realización.

Estos proyectos, en el contexto donde se desarrollan los colectivos, se caracterizan por emerger como opciones para generar transformaciones e incidencia donde los jóvenes se desarrollan en una plataforma de potenciación en proyectos de comunicación para el empoderamiento y la movilización.

7.1.6.2. Subjetividades en el contexto de la formación académica

Tal como se recoge en la presente investigación, el contexto donde se desarrollan las prácticas del mundo de la academia están favoreciendo la figura del sujeto mínimo, fruto de la pedagogía bonsái de la que hablaban Zemelman y Quintar (2005). La figura del profesional integral se asocia necesariamente a los requerimientos del mercado laboral, con resultados medibles y comparables en pruebas donde los conocimientos son estandarizados y homogéneos, y les permiten enfrentar situaciones específicas equipados únicamente con saberes instrumentales y técnicos.

Frente a este modelo institucionalizado de formación surge como imperativo la necesidad de potenciar al sujeto para que sea capaz de comprender, desde una conciencia histórica y unas vivencias propias, su lugar en la historia y en las posibilidades de transformar las condiciones en las que le es dado vivir. De esta manera, el conocimiento superaría la fase de la *representación* hacia las potencialidades que ofrece la *intervención* de la realidad cuando se ha logrado avizorar un proyecto.

Una subjetividad dialogante que se rescate en el mundo de la academia, a partir de las prácticas y formas de relacionamiento encontradas en los colectivos de comunicación, posibilitaría desarrollar didácticas que vinculen con la realidad y con las bases sociales y comunitarias. Ahí aparece la figura del maestro desestabilizador, como el punto de quiebre que, a pesar de las dinámicas del modelo educativo, facilita procesos que vinculan a los estudiantes con la realidad, con lo social y lo comunitario, posibilitando un encuentro dialogante que forjará un *comunicador en diálogo de saberes.*

Este es el desafío de la academia: potenciar escenarios que fomenten un nuevo paradigma que, cifrado en relaciones de solidaridad, genere espacios para la construcción de formas de relacionamiento en donde la pluralidad, la diferencia, el multiculturalismo y la diversidad no sean un discurso para encubrir aquello que no se hace, sino un escenario en el que las prácticas cotidianas son proclives a los ideales de una sociedad más justa y equitativa.

7.1.7. Formas de agenciar los saberes en los colectivos y la academia

En el marco de la presente investigación la relación con el conocimiento se abordó tomando como referencia entre otros autores, la visión gnoseológica de Zemelman que exige una visión de conjunto para comprender la relación con el conocimiento; visión que se distancia de una relación con el mundo pre-estructurada, propia de un pensamiento parametral. Por esta razón la observación realizada sobre las prácticas y formas de agenciar los saberes toma como eje las posibilidades que ofrecen los procesos de formación que permiten el desarrollo de una subjetividad constituyente de lo social; al tiempo que refuerzan la capacidad creativa que deben tener los individuos para ubicarse en su momento histórico.

La revisión acerca de las formas que se han privilegiado para producir y legitimar el conocimiento, realizado en este trabajo, arrojó resultados sobre las formas de colonialidad que se reproducen también en el campo del conocimiento desde una hegemonía epistémica de Europa que ha determinado la geopolítica del conocimiento imperante en una región como Latinoamérica.

Surge entonces una propuesta de pensamiento ecológico que permita reconocer otros modos de entendimiento distintos al occidental; un pensamiento que nos alerte sobre la multiplicidad de las comprensiones híbridas. Formas que se han materializado en lo que se conoce como una corriente

de cosmopolitismo subalterno constituida por diferentes iniciativas y que basada en los principios de igualdad y de reconocimiento a la diferencia, le apuesta a una globalización contra-hegemónica, que haga frente a la exclusión económica, social, política y cultural.

En un contexto latinoamericano, pensar desde una epistemología del Sur implica el reconocimiento de la pluralidad de un conocimiento heterogéneo con interconexiones continuas y dinámicas entre sus componentes, un conocimiento que se fundamenta en la idea de que todo conocimiento es inter-conocimiento.

7.1.7.1. Perspectiva de diálogo de saberes trabajada

El marco metodológico y teórico desde el que se concibió la presente investigación nos llevó a entender el diálogo de saberes como un espacio de encuentros y de reconocimientos en la diversidad, que privilegia relaciones de tipo horizontal, al tiempo que valora el disentir y las tensiones que ponen a prueba la creatividad de los participantes para construir propuestas inéditas.

En esta definición que se propone, entran en juego cuatro aspectos que resultan claves: en primer lugar, *el diálogo de saberes* constituye un espacio de *encuentros* en donde se tejen vínculos; se construyen confianzas para que los sujetos que entran y se comprometen en relación dialógica puedan hacer audibles, perceptibles y comprensibles sus voces. En segundo lugar, el diálogo supone siempre el *reconocimiento* del otro (subjetividades) y de lo otro (saberes, conocimientos, creencias, valoraciones, experiencias); reconocimiento que invoca un modo de relacionamiento que tiende a la horizontalidad, sin negar las posibilidades de que emerjan líderes que potencien procesos. En tercer lugar, el diálogo de saberes reconoce el valor del *disenso*, propio de la heterogeneidad, de la diversidad y de la pluralidad de ideas, de lenguajes, de racionalidades, de pensamientos, de emociones y de estéticas. Es en el marco de las *tensiones*, del desorden, del caos donde emergen los quiebres, los destellos, las epifanías que potencian construcciones inéditas que, a partir de la fuerza de una palabra, de la emergencia de una idea, detonen otras ideas que no hubiesen sido posibles sin el impulso que confieren esas enunciaciones que le preceden. El diálogo es también una actitud política, pues, reconoce que es en el disenso, en la diferencia donde se pone a prueba la creatividad humana; un disenso que no niega la existencia del otro, que no pretende borrarlo; un disenso que reconoce las distintas relaciones que se pueden tejer (alianzas, solidaridades, oposiciones, contradicciones, etc.).

7.1.7.2. La lógica del acontecimiento: el conocimiento está en todas partes

Las formas como se generan y comparten conocimientos en los colectivos de comunicación analizados se sustenta en la premisa de que los espacios institucionalizados cerrados limitan las posibilidades de construir conocimiento situado, aplicado y originado desde el territorio. Los escenarios formativos guardan estrecha relación con el proceso de mediación: en el comité de contenidos, en la conversación con los amigos, en el intercambio con la comunidad, en la producción de los medios y el territorio.

De la misma manera en la generación de medios el punto de partida es el reconocimiento de las experiencias y saberes que conforman el capital cognitivo de los actores, y que se encuentran propiciando un laboratorio de generación de conocimiento colectivo; que al tiempo genera un grupo de saberes propios de los colectivos, que desde una lógica del acontecimiento abre espacio a las formas de conocimiento popular. Es decir, reconocer y legitimar el conocimiento que se produce en la vida social.

También es interesante la forma como los colectivos rescatan los conocimientos que se producen en las márgenes y que han sido el motor que dinamiza las experiencias de movilización y participación comunitarias.

7.1.7.3. La lógica de la razón y de la transmisión de conocimientos

La revisión realizada en la investigación acerca de las formas en que se producen, agencian y transitan los saberes dentro del ámbito de la academia en el campo de la comunicación son un reflejo de las lógicas que se desarrollan en el medio universitario. El estudio de la comunicación se aborda como un objeto teórico que va al margen de las realidades sociales, dentro de una lógica temporal donde el análisis de los hechos, en ocasiones, está muy distante de las dinámicas y transformaciones sociales.

La postura de De Sousa-Santos (2005) describe muy bien el conocimiento universitario caracterizándolo de tipo disciplinar, homogéneo y unilateral, que propicia un conocimiento autónomo que impuso un proceso de producción, por un lado, al margen de las necesidades de la vida cotidiana y de los problemas de los contextos sociales; de otro lado, organizativamente jerárquico. Este modelo ha propiciado necesariamente una crisis de la universidad que hace urgente que se reconozca la pertinencia de incluir los conocimientos que produce con otras instancias que permanentemente la están confrontando. Es decir, generar un conocimiento pluriuniversitario que posibilite: a) un saber contextual donde el principio organizador de su producción sea la aplicación

que se le pueda dar a ese conocimiento que se produce; b) que la formulación de los problemas y los mismos criterios de relevancia sean consensuados entre investigadores y usuarios quienes sostienen relaciones de interactividad; c) un saber heterogéneo y transdisciplinar.

De la misma manera, es evidente la tendencia a gestionar la academia desde contenidos estandarizados, los cuales determinan modelos de evaluación fácilmente medibles y comparables, que los estudiantes deben enfrentar siguiendo técnicas y procedimientos para los que son preparados. Los conocimientos que miden estas pruebas son fieles a las demandas de un mercado laboral donde el carácter de saberes útiles y prácticos legitima el tipo de conocimiento que sirve dentro del proceso de formación laboral.

Los conocimientos sin contextos incentivan un tipo de investigación que, en vez de responder a problemas situados, atiende a demandas "instrumentales" y "oportunas", propias de los intereses de las instituciones que regulan las políticas económicas del campo de la educación.

7.1.7.4. Dos lógicas que necesitan reconocerse

Más allá de generar un distanciamiento entre las lógicas de producción de saberes, propias de los colectivos de comunicación, y la academia, consideramos pertinente reconocer sus prácticas y legitimar sus aportes para generar puntos de acercamiento y diálogo, que les permitan reconocerse y trabajar de forma conjunta para enriquecer sus objetivos misionales.

La academia debe salir de la zona de confort que le ofrece ser legitimada por un marco institucional que reconoce y valida sus formas de acción, para hacer alianza con organizaciones que desde el territorio complementarían sus prácticas, didácticas y, en general, los alcances que le han sido encomendados en el plano social.

La apropiación de los objetos teóricos y del conocimiento de las técnicas para la generación de productos y servicios que detenta el espacio de la academia puede ser muy provechosa para complementar el saber-hacer de los colectivos, al tiempo que los vínculos con el territorio, las didácticas de conocimiento compartido, el uso de la comunicación como elemento mediador de procesos sociales que garanticen prácticas para el buen vivir, deben ser valorados y aprendidos por la universidad para acercarse de una forma más adecuada a las problemáticas de un contexto local y global. Es precisamente desde una perspectiva de diálogo de saberes, como se puede lograr una forma de resistencia a los modelos que limitan nuevas formas de interacción social

para la construcción de conocimiento, generando alternativas que puedan, de alguna manera, provocar nuevas formas de poder.

7.1.8. Territorialidades comunicativas

El trabajo de apropiación con el territorio que caracteriza a los colectivos es entendido en el marco de esta investigación desde la propuesta de definir una *territorialidad comunicativa*, donde prima la mediación de la comunicación a partir de tres dimensiones: la del hacer (lo que los actores hacen y los modos en que lo hacen), la del significar (lo que los actores significan y los modos en que lo representan) y la del sentir (lo que los actores sienten o experimentan en su relación con el territorio). Los tres niveles de apropiación se producen en el marco de relaciones dialécticas entre la memoria (el pasado y la procedencia de los actores), la experiencia (la cotidianidad, presente de los actores comunitarios) y la utopía (lo que sueñan).

Desde esta propuesta de mediación, el trabajo de los colectivos se interpreta como el motor que vincula a los jóvenes de los colectivos con las territorialidades de los habitantes de las márgenes o de la periferia, a fin de escuchar y servir de eco a sus relatos, al tiempo que se hacen visibles los vínculos que los actores comunitarios construyen con el territorio y rescatan y legitiman las dinámicas de la vida popular, lo que acontece en el barrio o la comuna, y los modos de narración de los actores populares. Todo ello permite reconocer que "lo comunitario" es el lugar antropológico y simbólico que emerge como un imperativo para tejer vínculos, solidaridades, identidades y socialidades.

Es interesante constatar la forma como el ejercicio comunicativo es potenciado por el ejercicio comunitario. En el caso de Ciudad Comuna, por ejemplo, lo comunitario se plantea como un eje estratégico en sus prácticas y modos de relacionamiento, y bajo esta intención determina políticamente el quehacer de la organización; asimismo, el colectivo define el tejido social comunitario como los procesos de organización social y participación, con arraigo territorial, que promueven la organización social y la unidad comunitaria para la reivindicación y lucha social en pro de la defensa de los derechos humanos y la vida digna; de hecho, en la ciudad se presenta como un referente de participación e incidencia política desde los territorios. Desde sus acciones, los colectivos constituyen nuevas formas y dinámicas organizativas: mesas territoriales y poblacionales, mesas interbarriales, comités, círculos de estudio, mesas de diálogo y concertación para la movilización.

También es clara su apuesta por utilizar diferentes plataformas comunicativas para que las comunidades puedan hacer visibles las dinámicas de sus territorios: desde la memoria y el relato de los barrios, hasta las posibilidades de generar nuevas cartografías sociales que les permitan repensar en una perspectiva de ciudad, la reivindicación del territorio y el derecho a la ciudad como una bandera y un propósito común de todos los procesos comunitarios.

Para la Corporación Pasolini, mediante la metodología de etnografías digitales se busca legitimar el valor de lo comunitario, visibilizando las prácticas y los saberes propios que las comunidades han utilizado para sobrevivir, sus lógicas de organización, su adaptación.

A partir de estas prácticas se desarrolla la figura del actor comunitario, dinamizando un escenario que no es estático y que a través de su labor en la apropiación de medios, permite generar nuevas re-significaciones sobre el territorio. Para los fundadores de la Corporación Pasolini, su procedencia de zonas periféricas, caracterizadas por ser escenarios de violencia, los llevó a plantearse que era necesario empezar por combatir las representaciones construidas sobre estos lugares por comunicadores, periodistas o, en el mejor de los casos, antropólogos, que no hacían parte de esos espacios; en una especie de colonialismo representacional.

Desde este tipo de posturas ideológicas, estos dos colectivos juveniles demuestran su afán por constituirse como ciudadanos políticos con una conciencia clara de intervención sobre territorios que han padecido procesos de planeación urbana propiciados por administraciones que, en repetidas ocasiones, lo que han logrado es desestabilizar sus procesos sociales.

7.1.8.1. Los medios como escenarios para evidenciar resistencias

Las nuevas formas de subjetividad generadas a partir de las prácticas de estos colectivos se evidencian también a través de sus productos donde es fundamental la comunicación para generar representaciones ajustadas a intenciones políticas. Este hecho es algo que se deriva de una postura casi natural frente a la condición de habitar las márgenes (significa vivir en condiciones de exclusión, desempleo y falta de servicios básicos) y que implica necesariamente tener una postura reinvindicativa, a través de mecanismos simbólicos, que les permiten asumir la resistencia frente a los centros de producción enmarcados en la comunicación masiva.

Es a través de las acciones de reconstrucción de la memoria como se visibiliza la noción de margen urbana. Esta recuperación de la visión de

los jóvenes marginales es posible gracias a labor realizada por el colectivo Pasolini en Medellín, con énfasis en la producción de audiovisual etnográfico, y por el colectivo Ciudad Comuna, con productos como el documental social participativo, el cual se configura como un eje de actuación política desde todas las propuestas de comunicación que promueven. Este último, por ejemplo, ha servido para fortalecer procesos de resistencia promovidos por las comunidades organizadas en el territorio de la Comuna 8, en torno a temas como la planificación del territorio.

La difusión de creaciones audiovisuales alternativas generadas por los colectivos confirma la existencia de expresiones organizativas y de resistencia, donde los pobladores de los bordes urbanos han construido sus nociones de territorio, hábitat y vida digna en las laderas de Medellín. De este modo se entiende que la memoria es territorio de disputas, y que si antes han sido contados por otros, el dominio sobre sus propios procesos y la mediación de la comunicación les han permitido narrarse y construir sus propias versiones de la historia.

7.1.8.2. La universidad debe ocupar la ciudad

Pensar el campo de los estudios de la comunicación, sin considerar los contextos que pasan por la construcción del territorio, hasta la discusión entre lo global y lo local, constituiría una mirada totalmente incompleta si se entiende el hecho comunicativo a partir de los universos simbólicos y los rasgos culturales de los individuos y sus comunidades. Partir de una referencia sobre lo que ocurre en el contexto donde surgen interacciones y formas de organización social significa asumir una postura crítica y sensible sobre las instancias de mediación donde se pueden generar transformaciones sociales.

Es necesario entender, también, que los procesos de comunicación que ocurren en un aula están afectados por individuos con realidades sociales que los circunscriben, y que se deben atender para ayudarlos a enteder-se como sujetos en los diferentes procesos de mediación en los que tendrán que intervenir, independiente del contexto donde fijen su área de acción profesional.

Lo que pasa en las ciudades debe estructurar, también, las prácticas que ocurren en el mundo de la academia. Tal como lo expresa Adolfo Estalella (2015), en referencia a su propuesta de re-urbanizar la Universidad: "Quizá la universidad debería comenzar a pensar si la ciudad no es solo un lugar

de tránsito, sino un espacio de ocupación. Un espacio que ocupar y donde dejar ocuparse".

7.1.9. Qué tipo de comunicación y para qué

7.1.9.1. Legitimar los derechos de la comunicación

Las prácticas desarrolladas en los colectivos de comunicación en torno a la construcción de un medio favorecen que los sujetos envueltos en el proceso interactúen y desarrollen formas de construcción colectivas que posibilitan el diálogo y el escuchar y ser escuchados, esto es, ejercer el derecho a la comunicación.

Este derecho se fortalece cuando los sujetos toman conciencia de las mediaciones que realizan en su entorno, y descubren que a través de la gestión de los medios de comunicación pueden contar sus propias historias, dentro de una relación agente social-comunicación-territorio local, que incide en la construcción de lo público desde espacios de participación de los que ellos se apropian.

El trabajo de Ciudad Comuna y Pasolini pasa también por generar prácticas para que las comunidades sean nombradas, reconocidas, y visibilizadas por los medios y sistemas de información institucionales, con sus identidades y construcciones sociales y culturales, al tiempo que su trabajo posibilita que las comunidades se piensen en relación con temas como derechos humanos, movimientos sociales, procesos de participación comunitaria y de organización de territorios. En este sentido es interesante que los integrantes de los colectivos reconozcan que dentro de estas dinámicas se hace posible que los actores comunitarios construyan nuevas representaciones que los posicionen no como actores demandantes, sino como actores constructores capaces de dinamizar las discusiones sobre el territorio, presentar propuestas, incidir en políticas públicas, y desarrollar procesos de movilización y participación.

En términos de construcción de subjetividades, los jóvenes pertenecientes a los colectivos entienden que el derecho a la comunicación pasa también por la posibilidad que tienen los individuos de conocerse a sí mismos, para reafirmar su identidad y poder, desde esta instancia, interactuar y construir con el otro.

Ha sido también importante encontrar que los medios comunitarios reconfiguran el sentido sobre lo popular que tiene que ver con los relatos, las prácticas cotidianas, las expresiones culturales y artísticas; en síntesis,

con los modos de enunciación y de comunicación. Hay una valoración de la palabra y de la acción popular que cobra importancia cuando se piensa en los modos de representación y en la construcción de los imaginarios individuales y colectivos que ellos mismos están construyendo desde sus relatos y que están muy alejados de las representaciones que suelen construir los medios de comunicación masiva.

7.1.9.2. Perspectivas teóricas de comunicación para el cambio

En el informe de la Fundación Rockefeller (1999), que ha sido pilar fundamental para la discusión sobre las competencias que se deben fortalecer dentro de una perspectiva de comunicación para el cambio social, se reconoce el valor de los procesos de diálogo que se establecen para el entendimiento y para posibilitar verdaderos procesos de participación. Bajo esta premisa, asumimos que el diálogo de saberes debe ser un componente esencial dentro de las metodologías y didácticas que se desarrollen en los diferentes ámbitos de la academia.

La comunicación, vista como generadora de procesos de mediación para la movilización y la participación, implica nuevos retos para la formación de comunicadores, para superar las prácticas que suelen privilegiar mucho más los saberes técnicos y prácticos, propios de una visión instrumental de la comunicación.

Por otra parte, pensar el estudio de la comunicación en un contexto latinoamericano implica reconocer que si bien las teorías de la dependencia y las tesis del imperialismo cultural caracterizaron a la región en términos de construcción de conocimiento a mediados del siglo XX, las lógicas actuales de capitalismo global neoliberal tampoco les permiten a los intelectuales generar un conocimiento situado acorde con los contextos locales, lo que repercute en una producción intelectual sin matriz histórica que es lo propio de un sujeto pensante.

Desde el espacio que deja el campo de la utopía, ***se propone que en el espacio de la universidad se pueda potenciar un pensamiento vivo, situado, popular; un pensamiento andino***, acorde, por ejemplo, con los planteamientos de la Investigación Acción Participativa (IAP), es decir, se debe trabajar para descentralizar los centros habituales de producción y distribución del conocimiento. En este sentido, la perspectiva de comunicación para el cambio se debe fortalecer para que los procesos de mediación posibiliten el empoderamiento y la implementación de decisiones al nivel local.

En la presente investigación se exponen tres propuestas que confluyen en la necesidad de repensar los hábitos de pensamiento, los modos de relacionamiento, tanto intersubjetivos como de los sujetos con los saberes y con los contextos en los que estos se producen y son puestos a circular que han caracterizado a la escuela, en su sentido amplio, y a la universidad, en su sentido específico:

- Una formación que apunte a la recuperación de la conciencia histórica, a partir de la cual el sujeto pueda colocarse frente a la realidad para transformarla (Zemelman).
- Recuperar las rutas del pensamiento seminal, un pensamiento que recupera y confiere un nuevo sentido a la dialéctica; la recuperación y la valoración del pensamiento popular y el pensamiento situado (Kusch).
- Descolonizar el saber a partir de la incorporación de epistemologías emergentes que ofrecen rutas para el diálogo de saberes (Castro-Gómez).

Por otra parte, se propone que dentro del espacio de la academia ***se legitime y reconozca el valor de las prácticas, procesos y formas de relacionamiento de las diversas organizaciones sociales*** que desarrollan su trabajo con las comunidades de base y en el territorio. El caso específico de los medios de comunicación alternativos, locales y comunitarios constituye un elemento social determinante en la dinamización de procesos sociales orientados al reconocimiento de las culturas e identidades, la transformación de las problemáticas, la democratización de los sistemas políticos y el fortalecimiento de los procesos de organización social y construcción de vínculos comunitarios en un contexto como el colombiano, donde predominan condiciones de desigualdad, marginación social y conflicto armado.

La figura del comunicador o periodista comunitario, cuya subjetividad emancipada emerge en los colectivos de comunicación, debería ser también reconocida por la academia como un perfil de agente de cambio social especializado en promover prácticas de mediación y apropiación de medios en trabajo mancomunado con la base social comunitaria y con los modos de vinculación y de apropiación del territorio.

Su aporte en el desarrollo y apropiación social de los medios constituye, sin duda alguna, un papel determinante en los procesos de transformación ciudadana que trasciendan la visión impuesta por la comunicación de masas, para permitir que los ciudadanos sueñen, visionen y encuentren escenarios posibles para la generación de cambios estructurales de la vida política, eco-

nómica, social y cultural. Es decir, su papel es determinante en la promoción de los derechos de la comunicación, al permitir a diferentes actores contar con instrumentos propios para promover iniciativas de desarrollo, para ejercer procesos de denuncia, movilización social y reivindicación de derechos.

Reconocer que los modos de apropiación y la autogestión de los medios inciden en los procesos de empoderamiento y cambio social significa entender, dentro de los estudios de comunicación, tal como lo afirma Jesús Martín Barbero, que la apropiación es un asunto de "mediaciones más que de medios y, por lo tanto, no solo de conocimiento sino de re-conocimiento, de resistencia y de apropiación desde los usos y prácticas culturales concretas y situadas" (Martín-Barbero, 1987).

Por otra parte, la academia debe ampliar la mirada sobre el tipo de ***herramientas metodológicas que se están desarrollando dentro de las comunidades***. Las iniciativas de investigación comunitaria participativa, desarrolladas por Ciudad Comuna, son un ejemplo de nuevos instrumentos que posibilitan la construcción de informes alternativos que posicionan, desde la perspectiva del derecho a la comunicación y a la información, miradas sobre el desarrollo y el bienestar de las comunidades que ponen en cuestionamiento público los indicadores de calidad de vida que han sido históricamente un instrumento de manipulación de instituciones gubernamentales.

Al tiempo, debe ***considerar nuevas didácticas que permitan que el proceso de formación haga parte de una matriz histórica y cultural,*** desde la cual se plantean preguntas y se buscan respuestas. Por ejemplo, didácticas como los recorridos urbanos, que se utilizaron en la presente investigación para hacer lecturas compartidas de territorio, constituyen un intento de la academia por querer entender las prácticas de los colectivos, desafiando prevenciones de las comunidades que no quieren ser observadas, para partir del reconocimiento de procesos que se desarrollan en los territorios. En este sentido, la perspectiva de diálogo de saberes nos permitió reconocer en el territorio los conflictos, significados y formas de representación que hacen parte de sus interacciones. Se trata también de reconocer los sujetos que están emergiendo desde los micro-espacios, lugares de la resistencia, la disidencia, la contracultura y el contrapoder; estos sujetos emergentes están obrando las transformaciones que la academia se niega a reconocer.

Finalmente consideramos que ***el tipo de comunicación que privilegia una perspectiva de diálogo de saberes*** tiene claves que contribuyen, desde una vocación política, a favorecer los principios y el tipo de prácticas que

le apuestan "al buen vivir", a la ecología de la comunicación y los medios; a una comunicación que sirva a los intereses comunes; una comunicación que empodere, que sirva para profundizar los principios democráticos; una comunicación que informe y forme una opinión pública crítica y libertaria; una comunicación que asuma que la información es un derecho, vinculado a la construcción de ciudadanías comunicativas plenas.

7.2. EL DIÁLOGO DE SABERES EN COMUNICACIÓN Y LOS ESCENARIOS DE FUTURO

Además de los hallazgos obtenidos sobre el trabajo de caracterización, el proyecto Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social ha permitido también recoger algunas propuestas que surgen de los diálogos permanentes entre actores académicos y comunitarios, que nos permiten trazar algunos caminos que aporten a la consolidación de un escenario de futuro orientado a dar continuidad a las experiencias colaborativas que se gestaron en esta investigación. La intención de este ejercicio es identificar mecanismos que logren darles continuidad a procesos de diálogo de saberes en comunicación que pongan en circulación los hallazgos de esta y otras investigaciones, y que activen espacios para el encuentro, el debate y la construcción colectiva en relación con la comunicación. Presentamos en este apartado las propuestas que se recogen de la construcción colectiva promovida por Pasolini en Medellín, Con-Vivamos y Ciudad Comuna, y por las docentes-investigadoras en representación de la Universidad de Medellín.

7.2.1. La activación y sostenibilidad de los diálogos

El proceso de investigación se ha sustentado en el diálogo de saberes como referente y escenario para tejer nuevos saberes en comunicación, desde un encuentro permanente entre los actores y los procesos comunitarios y académicos, que han hecho parte de esta propuesta. Los espacios de diálogo que se han activado representan un reto para la sostenibilidad, a corto y mediano plazo, de promover espacios de intercambio y generar nuevos sentidos y enriquecer el campo de reflexión en las teorías y experiencias de comunicación para la movilización y el cambio social.

La intención sería dinamizar lugares de encuentro a partir de enfoques, miradas, perspectivas y reconocimiento de nuevos paradigmas resultantes, por un lado, de la conceptualización, sistematización y reconocimiento de las prácticas y procesos impulsados por colectivos de comunicación comunitaria,

y por otro lado, de los esfuerzos de universidades, programas de comunicación y actores académicos, paradigmas estos centrados en perspectivas sociales, políticas, subjetivas y de mediaciones comunicativas.

En el camino recorrido, esta búsqueda y este reconocimiento permanente del diálogo de saberes en comunicación permitió generar acercamientos y motivar espacios de encuentro para la conversación y la construcción desde los saberes propios entre los actores académicos y los colectivos de comunicación participantes de la investigación; entre los colectivos de comunicación y los territorios y procesos sociales con los que trabajan, así como entre facultades y programas de comunicación de la ciudad.

El diálogo de saberes, comprendido en el marco de la investigación, como un espacio de encuentro y de reconocimientos en la diversidad, que privilegia relaciones de tipo horizontal, al tiempo que valora el disentir y las tensiones que ponen a prueba la creatividad de los participantes para construir propuestas inéditas, ha representado también la posibilidad de que tanto los actores académicos como los colectivos de comunicación se reconozcan a sí mismos, e identifiquen sus vacíos conceptuales y sus potencialidades. Constituye un trabajo de exploración realizado desde la comprensión del lugar y de las construcciones del actor; desde el proceso con el que se construye el saber, desde la práctica, desde las experiencias vividas en el ámbito académico y el ámbito comunitario, desde las trayectorias de vida y de las formas de construir, y genera una experiencia de mutua afectación de unos y otros que "desestabiliza", en un sentido positivo, el lugar propio, permitiendo procesos de enriquecimiento político, conceptual, metodológico, experiencial y subjetivo.

En la proyección de escenarios de debate político, y de construcción colectiva de pedagogías, metodologías y concepciones sobre la comunicación que le den continuidad a la perspectiva del diálogo de saberes (como eje central de procesos investigativos, de educación formal o de educación popular), es importante proyectar acciones que fortalezcan y mantengan activos los escenarios de diálogo que emergieron de la experiencia, procurando que le den cuerpo a lo que podríamos denominar una ***agenda permanente de investigación en diálogo de saberes en comunicación,*** en el contexto académico y comunitario de la Ciudad de Medellín.

A continuación enunciamos algunas de las propuestas que se estructuran para potenciar y fortalecer los escenarios de diálogo, en clave de interacciones entre actores:

7.2.1.1. Desde los colectivos hacia las comunidades

Es invaluable el capital social y la gran diversidad de experiencias y procesos que se han desarrollado en las comunidades de Medellín desde las propuestas de participación, incidencia comunitaria, transformación de realidades sociales y resignificación de territorios; desde procesos denominados de comunicación para la movilización y comunicación comunitaria y popular.

En la gran diversidad de experiencias comunicativas locales de Medellín, se destacan los proyectos políticos promovidos por la Corporación Con-Vivamos en la Comuna 1; por Ciudad Comuna, en la Comuna 8, y las experiencias de transformación de los imaginarios de los jóvenes de las periferias de la ciudad, en el caso de la experiencia del colectivo Pasolini en Medellín. Este vínculo entre los colectivos y las comunidades antecede a la experiencia de la investigación y, más que un eje de indagación, ha representado para los colectivos, una esencia pedagógica, una opción política, una reivindicación social. De todos los escenarios de diálogo identificados, este es quizá el más fuerte, al tratarse de un vínculo que ha sido el resultado de procesos de articulación histórica, y de construcción permanente entre comunicadores comunitarios y sus territorios, entre organización comunitaria y base social, entre etnógrafos nativos y poblaciones vulnerables.

Como escenario futuro, el diálogo de saberes entre los colectivos de comunicación y las comunidades puede encontrar en la investigación un espacio potencial para seguir construyendo procesos de comunicación comunitaria, así como para seguir proponiendo pedagogías y metodologías participativas. Un vacío permanente que se ha evidenciado en los trabajos de recuperación de la memoria histórica y de valoración de los acumulados y los legados de construcción entre experiencias de comunicación, comunidades y territorios ha sido la ausencia de propuestas de sistematización, y de instrumentos cualitativos y cuantitativos que permitan valorar y reconocer de una manera más acertada cuáles son las transformaciones, los impactos, y los conocimientos que generan estas valiosas experiencias de incidencia política, fruto del diálogo y la interacción permanente entre actores sociales de barrios, organizaciones y movimientos sociales y comunicadores comunitarios.

En este sentido, el escenario de la investigación sobre prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social, además de recuperar, ordenar y producir nuevos conocimientos sobre el sentido y la importancia de desarrollar procesos de comunicación en barrios periféricos de Medellín,

ha dotado a las organizaciones y colectivos de comunicación de herramientas investigativas que les permitirán, en un corto plazo, construir sus propias metodologías y sus propios sistemas de seguimiento y sistematización de las prácticas de comunicación comunitaria. Serán los colectivos de comunicación los llamados a retomar y recrear algunos de los instrumentos generados en el desarrollo de esta investigación (relatos de vida, grupos focales, matrices de análisis de producciones, escritura colaborativa, recuperación de la memoria, entre otros), para potenciar las acciones de sistematización comunitaria.

Por su parte, las reflexiones estructuradas, los mapas conceptuales, los sentidos y lecturas generados en relación con la comunicación comunitaria, el comunicador comunitario, los procesos y las prácticas, la memoria del territorio, y los hallazgos de la investigación que se exponen en este capítulo representan una gran riqueza de conocimientos que surgieron del diálogo de saberes, y se convierten en materia prima para que los activistas de los colectivos de comunicación puedan reelaborar, re-contextualizar, re-pensar sus propias prácticas y procesos en el seno de las comunidades, re-descubriendo el sentido social y político de las experiencias comunicativas que dinamizan en sus territorios.

7.2.1.2. Desde la academia hacia los colectivos

En el desarrollo de la investigación, el diálogo de saberes permitió que los actores comunitarios tanto como los académicos identificaran las potencialidades y los vacíos de la práctica académica y la práctica social, reconociendo siempre el lugar del otro. En esta perspectiva, el proyecto de investigación, además de centrarse en el desarrollo de los objetivos trazados, se convirtió en la motivación para activar un escenario de encuentro y deliberación permanente para repensar la comunicación, reconociendo siempre los ámbitos de la reflexión académica, y los procesos y experiencias emprendidos por los colectivos en sus territorios y comunidades.

El equipo de trabajo observa, con gran motivación y convicción, que es importante seguir juntos haciendo investigación desde el diálogo de saberes, y generar espacios para reflexionar sobre las potencialidades y fortalezas de la academia que pueden revertirse en los colectivos, es decir, cómo repensar la academia desde la lógica de los colectivos, y en el sentido inverso, con el propósito de potenciar los procesos de sistematización, y resaltar la necesidad de que los colectivos combinen formas de acción con formas de reflexión para definir el eje de una teoría fundada a partir de teorías críticas.

7.2.1.3. Desde la academia y los colectivos hacia otros espacios de ciudad y de país

Si bien surge y se desarrolla como una actividad promovida en el marco de la investigación, el Congreso Nacional de Diálogo de Saberes en Comunicación congregó una diversidad de experiencias, procesos y corrientes de pensamiento sobre la comunicación. Este escenario permitió, principalmente al ámbito de la academia –representado en universidades y programas de investigación–, ampliar su mirada y reconocer diversas propuestas que trabajan en Medellín y en otras regiones de Colombia, y promover reflexiones sobre la comunicación para la movilización, la comunicación para el cambio social, la comunicación para el desarrollo. Dicha reflexión se generó desde el ámbito académico y desde iniciativas de interacción y diálogo entre académicos y procesos sociales, en articulación con movimientos y luchas sociales; desde proyectos de investigación colaborativa de base y desde experiencias de educación popular en comunicación.

El Congreso tuvo una repercusión pedagógica y política importante, ya que permitió que esta gran diversidad de iniciativas y alternativas de convergencia desde la comunicación se encontraran, ampliando el horizonte de posibilidades de vínculos, relaciones, espacios de encuentro e intercambio; espacios para generar saberes desde diversas disciplinas y campos de actuación. En este sentido, por su repercusión y por el reconocimiento de este escenario como propuesta que llena un vacío, una ausencia de espacios de encuentro para pensar la comunicación en un diálogo de saberes, se asume como reto, convocar el Segundo Congreso de Diálogo de Saberes en Comunicación, ya que esta experiencia permite tanto a los colectivos como a las universidades, seguir ampliando la mirada sobre la valiosa cantidad de experiencias y proyectos en comunicación que hay por descubrir, por reconocer, por escuchar, y por articular a lo que podría ser una amplia red de diálogo de saberes en comunicación.

La sistematización y divulgación de las memorias del Primer Congreso puede incentivar la sostenibilidad de espacios de interacción entre propuestas académicas y propuestas de colectivos, y procesos de comunicación para intercambiar reflexiones, vivencias y conocimientos que devienen de proyectos y prácticas académicas y comunitarias.

7.2.1.4. Entre los colectivos de comunicación

La investigación identificó la experiencia de formación desarrollada por los colectivos de Pasolini y Ciudad Comuna, para aportar al fortalecimiento del

colectivo beneficiario Con-Vivamos. Aunque esta experiencia formativa se desarrolló a cabalidad, hizo falta generar mayores espacios de diálogo e interacción entre los colectivos, con el fin de mejorar sus procesos de cohesión y articulación. Más que un escenario futuro, generar espacios de encuentro e interacción entre estos colectivos es un escenario presente, necesario y oportuno, ya que por los diversos enfoques y fortalezas de cada uno de ellos, se pueden tejer sinergias que potencien la dinámica de cada uno. De esta manera se conseguiría generar procesos y propuestas de trabajo colectivo que se traduzcan en trabajos de producción colaborativa, en escenarios para seguir pensando desde cada colectivo, metodologías y narrativas comunicativas, o incluso pensar acciones de incidencia de ciudad que articulen las visiones y campos de actuación de las tres experiencias.

La cartilla de recuperación de las metodologías de trabajo de los colectivos denominada "*Metodología en diálogo de saberes. Para resignificar el territorio*", realizada en el marco de la presente investigación, configura un punto de partida y un insumo fundamental para fortalecer vínculos, y construir un escenario de interacción permanente entre los tres procesos. Sin embargo, esta apuesta por la circulación del conocimiento requiere de pasos previos que al concretarse podrían instaurar una agenda de diálogo permanente entre Con-Vivamos, Ciudad Comuna y Pasolini, iniciativa que requiere: 1. identificar claramente las potencialidades y vacíos de cada proceso para definir con claridad los contenidos, metodologías y experiencias a intercambiar de cara a conseguir el fortalecimiento mutuo de los colectivos. 2. Construir colectivamente una propuesta para fomentar el uso pedagógico de la cartilla de metodologías, ya que es un material muy valioso, que recoge de manera satisfactoria los acumulados formativos y de exploración metodológica de las experiencias de Documental Social Participativo y Escuelas de Comunicación, en el caso de Ciudad Comuna; las metodologías de construcción de campañas de opinión pública comunitaria, en el caso de Con-Vivamos y las metodologías de etnografía audiovisual, en el caso de Pasolini.

Potenciar y sostener el escenario de encuentro de estos tres colectivos representa una importante oportunidad de alianza política de experiencias en comunicación de la ciudad, si tenemos en cuenta que son las experiencias con mayor reconocimiento en Medellín. Su trabajo ha tenido una importante repercusión en visiones sobre las periferias, transformación de imaginarios, resignificación de territorios y desarrollo de propuestas de mediación comunicativa, a través de narrativas y dispositivos mediáticos. Son, además, las experiencias con un mayor capital acumulado en el contexto local, en relación

con construcción y desarrollo de iniciativas de articulación con el ámbito académico, ya sea porque se eligen como experiencias exitosas a documentar desde trabajos de investigación, o por referencia y reconocimiento de tesis de grado, o a través de procesos de investigación que vinculan directamente el saber y la práctica de alguno de estos colectivos.

Aunque con enfoques diversos, reivindicaciones de diferente naturaleza, formas organizativas propias y propósitos sociales de diversa índole, los tres colectivos se identifican en algunos aspectos que pueden representar un potencial de unidad a explorar y explotar en caso de trazar agendas que potencien acciones conjuntas a corto y mediano plazo: a) desarrollan procesos de producción audiovisual que vinculan el saber y el sentir de territorios y comunidades –con desarrollos y formatos diferentes–; b) desarrollan procesos de seguimiento, sistematización y construcción de la memoria de los procesos que emprenden; c) trabajan con comunidades vulnerables, marginadas en territorios y zonas periféricas de la ciudad igualmente marginadas, estigmatizadas y desplazadas por el modelo de ciudad impuesto por las élites políticas y económicas de la ciudad.

7.2.1.5. Desde los colectivos hacia otros espacios de ciudad

Los hallazgos y postulados de la comunicación, generados en el marco de esta investigación, deben entrar en comunión con diversas expresiones de movilización, activación de redes y desarrollo de núcleos de pensamiento en los que están implicadas, de manera directa o indirecta, las experiencias de los colectivos Convivamos, Pasolini y Ciudad Comuna. Se destacan en la esfera pública local, como escenarios de deliberación y actuación política, en los que los colectivos de comunicación y los acumulados de la investigación podrían hacer un gran aporte promoviendo, además, el reconocimiento de una dimensión más política en las reflexiones sobre comunicación que se gestan en estos espacios. El primer escenario, y quizá el más publicitado y cuestionado, es el de la formulación de la política local de comunicación para Medellín.

Con un amplio reconocimiento de experiencias de comunicación comunitaria en cada comuna de la ciudad, pero paradójicamente con un bajo índice de participación de experiencias de comunicación comunitaria, la política local de comunicación surge como una bandera institucional de la administración de Anibal Gaviria. Sin embargo, dicha política no ha podido materializarse debido a la poca reflexión sobre la comunicación comunitaria, y a la poca

apertura institucional para concebir procesos de concertación amplia que reconozcan la gran diversidad de pensamiento y expresiones en materia de comunicación.

Con dos años de intentos, la iniciativa de la política local de comunicación para Medellín se ha centrado más en establecer mecanismos y estrategias para legitimarse, que en activar diálogos que permitan que el proceso adquiera una dimensión política que dé lugar al reconocimiento de las dimensiones sociales, culturales, simbólicas e históricas, así como a las reivindicaciones sociales que, en materia de comunicación, emergen actualmente desde perspectivas como el derecho a la ciudad, el derecho a la comunicación y a la información, la autonomía de los medios, la comunicación para la movilización y el empoderamiento social, la sostenibilidad social y política de los medios, las condiciones que requiere la ciudad para el ejercicio pleno del periodismo crítico comunitario y la opinión pública local. Es en estos campos en los que la activación de diálogos desde los colectivos participantes de la investigación puede poner a circular nuevas reflexiones y planteamientos que dinamicen la discusión sobre la propuesta de la política local de comunicación, desde una perspectiva más incluyente.

El otro escenario estratégico para la activación de diálogos lo representa el actual campo de tensión y debate político en el que se reconoce una hegemonía, que desde el poder institucional, gubernamental y económico impone un modelo de ciudad que se sustenta en la especulación con el suelo urbano, la implementación de megaproyectos de infraestructura para la movilidad, y la "recuperación" del espacio público, aspectos no consultados con las comunidades; esto genera un modelo de ciudad de bienes y servicios, que implica, entre otros aspectos, multimillonarias campañas de *marketing* para promocionar a Medellín como ciudad para el turismo y el mercado de industrias culturales, ocultando, bajo el velo de la innovación, las profundas desigualdades sociales presentes en los territorios de la periferia.

En este complejo escenario político, emergen importantes propuestas de movilización y organización social, que se reconocen y promueven a sí mismas como expresiones de resistencia al modelo de ciudad imperante. A través del uso estratégico de los medios y las campañas de opinión pública comunitaria, han logrado posicionar en la esfera política local –con una gran repercusión en algunas universidades de la ciudad– reflexiones y propuestas que reivindican el derecho a la ciudad, el derecho al territorio, a la movilización social comunitaria, a la libertad de opinión y a la comunicación, y

tejen puentes entre las comunidades y el ámbito académico, para repensar y generar conocimientos en temas como la apropiación social de los medios y el conocimiento, el diálogo de saberes en el entendimiento de las realidades de la ciudad, las perspectivas de la memoria, el empoderamiento social, y la comunicación para el desarrollo.

En este complejo entramado de posturas y correlación de fuerzas en la disputa por el territorio, por el reconocimiento de derechos, por la inclusión social de comunidades re-victimizadas, las perspectivas de comunicación que han surgido de las iniciativas y procesos emprendidos por los mismos colectivos han redimensionado el sentido y el valor de la comunicación en el seno de las luchas sociales. Es necesario entonces que los colectivos de comunicación sigan promoviendo escenarios de diálogo y construcción política, en los que las comunidades y los movimientos sociales discutan, debatan y construyan colectivamente el sentido de la comunicación desde la perspectiva de la movilización social, la participación comunitaria y el desarrollo de medios y corrientes de opinión que le hagan contrapeso a las campañas de comunicación institucional que replican y proyectan la visión de una ciudad irreal, que oculta ante el mundo las desigualdades sociales.

Son prioritarias, en esta perspectiva, acciones de incidencia pública, promovidas desde los colectivos de la mano con la academia, que permitan el reconocimiento y el posicionamiento, en agendas de debate político y en espacios académicos, comunitarios e institucionales, de temas de comunicación, en especial derechos de la comunicación y la información, perspectivas aún están ausentes en la discusión sobre la política local de comunicación.

7.2.1.6. Entre programas de comunicación

Sin duda alguna, un escenario de diálogo que se ha fortalecido desde el desarrollo de la investigación es el escenario académico, concretamente las facultades y programas de comunicación de la Universidad de Antioquia, la Corporación Universitaria Minuto de Dios-Sede Bello, la Universidad Pontificia Bolivariana-sede Medellín y la Universidad de Medellín.

Si bien en las etapas de la investigación se concibieron algunos momentos para interactuar y construir saber, desde la experiencia de actores académicos de estas universidades, se debe poner en práctica una propuesta de activación y sostenibilidad de diálogos entre los actores académicos, propuesta que puede tener su punto de partida en una ronda de socialización de los hallazgos de la investigación; esto, con el objetivo, de dar continuidad a las líneas de

reflexión que se abordaron desde la investigación en relación con los perfiles de formación y las prácticas académicas.

Una buena alternativa es hacer un mapeo de espacios e instancias de deliberación académica en el ámbito local y en el nacional para divulgar los resultados y hallazgos de la investigación. Otra iniciativa que puede representar un escenario de articulación a corto plazo en el ámbito académico es la construcción de colectivos de trabajo entre docentes para llevar a la academia reflexiones y lecturas de las lógicas y los procesos de los colectivos; es decir, propuestas de formación de docentes partiendo de ejes desarrollados por la investigación en relación con las experiencias de los colectivos, las cuales pueden representar importantes campos de reflexión y análisis. Estos ejes se refieren a los modos de organización de los colectivos, la lógica de acontecimientos en la academia y las metodologías en diálogo de saberes en los dos ámbitos, reflexiones que pueden propiciar encuentros de creación y construcción de propuestas y proyectos para repensar y desarrollar nuevos procesos pedagógicos en las universidades.

7.2.2. El Observatorio de Medios como plataforma de convergencia

Como ruta de continuidad desde la experiencia de investigación, se propone trabajar colectivamente en la estructuración, conformación, activación y posicionamiento de un observatorio de medios orientado como una plataforma de convergencia, participación y construcción colaborativa entre actores académicos, medios de comunicación comunitarios y colectivos de comunicación.

Se comprende el observatorio de medios como un proceso que permite monitorizar y hacer análisis sistemático de realidades sociales, generando nuevos conocimientos que pueden dinamizarse a través de producciones comunicativas como informes y estrategias. El observatorio podría representar, en el escenario local, una entidad que puede acompañar y dar algunas orientaciones en relación con políticas públicas de comunicación, y que desde su propuesta colaborativa, logre tejer vínculos y fomentar cooperación para el conocimiento en los ámbitos local, nacional y latinoamericano. No se trata de un espacio puramente académico o puramente experiencial; la esencia de un observatorio de comunicación se centra en el diálogo de saberes incorporando a través de estrategias participativas, y experiencias y saberes de comunidades, colectivos y la academia.

Los diálogos y consensos generados en el equipo de la investigación permiten estructurar algunas directrices y orientaciones para posicionar el observatorio de comunicación, que desarrollamos a continuación:

- Un escenario y una plataforma de convergencia de conocimientos, recursos, metodologías, saberes académicos, saberes comunitarios y experiencias en campo, orientados a potenciar acciones de diálogo de saberes en comunicación en el nivel local y en el latinoamericano.
- Una propuesta que puede desembocar en la generación de contenidos, conceptos, metodologías, investigaciones, procesos de formación, grupos de estudio y generación de contenidos periodísticos que sitúen la reflexión y el conocimiento en comunicación desde dimensiones sociales, políticas, culturales, estéticas, epistemológicas que representen nuevos conocimientos o puntos de vista en el amplio universo de la comunicación para el cambio social.
- Como herramienta, el observatorio de comunicación se puede proyectar y fortalecer como una plataforma interactiva, transmediática, dialógica, que, al ser alimentada por los colectivos y la academia, puede convertirse en un canal permanente de comunicación, interacción y construcción colectiva.
- Se debe promover como un recurso que permita mapear, recuperar, articular y proponer espacios colaborativos entre procesos de investigación, generando propuestas de circulación de resultados de investigaciones en el campo de la comunicación, desarrolladas en Latinoamérica.
- Por la magnitud y el alcance social, político y pedagógico de la propuesta, el observatorio de comunicación desde su proceso de planeación puede establecer una agenda común que permita la continuidad y el fortalecimiento al grupo de investigación que se gestó en el marco de la investigación.
- En el ámbito local, el observatorio debería favorecer la continuidad de procesos de diálogo de saberes que permitan profundizar reflexiones en el campo de la comunicación, y generar nuevos contenidos y publicaciones que se posicionen a través de un proyecto editorial permanente de diálogo de saberes en comunicación. El resultado sería una serie de publicaciones, donde se proyecten los enfoques o ejes de investigación que motivan el trabajo de los investigadores académicos y de los colectivos de comunicación. En este sentido se identifican, en primera instancia, los siguientes ejes de profundización que son de interés para los colectivos y para la academia: la mediación comunicativa, la comunicación como derecho, la interacción y la construcción de los sentidos sociales, la comunicación y su incidencia en la resignificación de territorios, la educación popular en comunicación.

7.2.3. La itinerancia de los resultados y hallazgos de la investigación

Este proceso de investigación deja como resultados tangibles que recuperan la experiencia metodológica, y recogen los hallazgos y resultados de la investigación, los siguientes productos: el libro de la investigación, una cartilla de sistematización de las experiencias de los colectivos de comunicación, una multimedia que recupera los aspectos más esenciales de la experiencia metodológica, además de la memoria fotográfica y audiovisual de la experiencia, junto a un vídeo documental que da cuenta de los momentos y etapas en los que se desarrolló el proceso de investigación.

Estos productos, además de quedar como evidencia y memoria del desarrollo de la propuesta de investigación, se convierten en dispositivos que pueden activar y fomentar procesos de diálogo e interacción; en otras palabras, se convierten en extensiones del diálogo de saberes que fue protagonista en la investigación. Desde este punto de vista, y retomando el principio de la museografía comunitaria que han retomado los colectivos de Con-Vivamos y Ciudad Comuna, un producto comunicativo, aunque su contenido sea muy importante, no se dinamiza a sí mismo. Se requiere de una propuesta pedagógica de itinerancia que responda a preguntas como: ¿Qué interacciones puedo generar desde estos productos? ¿A quién le pueden interesar las reflexiones que se concretan en el producto? ¿Cómo y en qué escenarios puedo generar procesos pedagógicos, formativos, o de exhibición que amplifiquen y permitan la circulación de las reflexiones y contenidos?

Retomando este principio de itinerancia, valoramos la importancia de desarrollar una agenda de circulación de los productos tangibles, pero también de los acumulados y aprendizajes generados en el proceso, lo que implica pensar escenarios a corto plazo que permitan la activación de diálogos para que puedan circular los saberes generados en la investigación "Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social".

En este sentido se destacan las siguientes propuestas, en aras de promover escenarios para interactuar desde los conocimientos generados en la investigación:

– La escuela de comunicación comunitaria de Medellín. Esta experiencia de educación popular en comunicación, dinamizada por Ciudad Comuna y Con-Vivamos, se convierte en un escenario ideal para hacer réplica y socialización de los resultados de la investigación; teniendo presente que en su diseño estructural y pedagógico, la escuela de comunicación concibe

unos módulos transversales orientados a generar diálogo de saberes con los jóvenes participantes en relación con los postulados y referentes de la comunicación en América Latina, la esencia de la comunicación para el cambio social, y las perspectivas y metodologías de investigación desde el enfoque del diálogo de saberes.

– Gestión de espacios en la esfera local, nacional y latinoamericana para presentación de las reflexiones y hallazgos de la investigación en talleres, foros, seminarios, conferencias, encuentros relacionados con la comunicación.

– La ciudad de Medellín cuenta con una gran diversidad de escenarios deliberativos y reflexivos, tanto en el ámbito local como en el comunitario; en ese sentido es importante pensar una estrategias de *lobby* y gestión, que permitan la concertación de espacios de participación en los que se pueda promover el reconocimiento de los resultados tangibles e intangibles de la investigación en el ámbito local.

– La pedagogía en los colectivos: si bien la investigación es reconocida por la colectividad de cada organización, es importante pensar y promover espacios reflexivos, formativos e informativos en cada proceso, que permitan que todos y cada uno de los integrantes de cada colectivo conozcan a profundidad las reflexiones generadas en la investigación. Los conocimientos generados, al ser colectivizados, compartidos, analizados, pueden representar luces importantes para que los colectivos de comunicación re-piensen o re-orienten su accionar, ya que las reflexiones originadas en la investigación no se instalan exclusivamente en un terreno académico o conceptual, sino que son el resultado del análisis de la práctica misma de los colectivos y, por ende, representan una forma de producir teorías y concepciones a partir del conocimiento situado.

– Promover el acceso libre y masivo de los resultados de la investigación. Además de las plataformas físicas, es importante que la producción escrita, audiovisual y multimedial, resultado de la investigación, circule en redes virtuales del conocimiento y de la información bajo códigos libres que permitan la difusión masiva y descentralizada de los conocimientos generados, bajo el ítem de reconocimiento pleno de las autorías individuales y colectivas, y de las respectivas coautorías que son el resultado del diálogo de saberes promovido desde la investigación. Trabajar bajo este modelo de licencias sería congruente con la idea de nuevas formas para desafiar el capitalismo cognitivo y proponer iniciativas de ecología de saberes.

BIBLIOGRAFÍA

Estalella, A. (28 de junio de 2015). Re-urbanizar la universidad: Inspiraciones para-académicas. *Prototyping*. Recuperado de http://www.prototyping.es/hackacademia/re-urbanizar-la-universidad-inspiraciones-para-academicas

De Sousa-Santos, B. (2005). La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad. México: CEIIH, UNAM.

Gray-Felder, D. y Deane, J. (1999). Comunicación para el cambio social: Documento programático e informe sobre una conferencia. Nueva York, EUA: Rockefeller Foundation.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: G. Gilli.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Colección Conversaciones Didácticas. México: Instituto Politécnico Nacional e Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina.

DIÁLOGO DE SABERES EN COMUNICACIÓN:
COLECTIVOS Y ACADEMIA

Se terminó de imprimir en 2016
en Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Para su elaboración se utilizó papel Bond Bahía 75 gr
en páginas interiores y en carátula Propalcote 250 BD
la fuente usada es Egyptian505 BT a 11 puntos